

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:  
Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_ Олена БРЕЖНЄВА  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 року

**«МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ЗАСОБАМИ АРТПЕДАГОГІКИ»**

Кваліфікаційна робота  
здобувача вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Дошкільна освіта»  
Давидової Ольги Валеріївни  
Науковий керівник:  
Березіна О.О., кандидат  
педагогічних наук, доцент  
Науковий консультант:  
Яйленко В.Ф., старший викладач

Рецензент:  
Щербакова Н.М.,  
к.пед.н., доцент кафедри педагогіки  
Бердянського державного  
педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 року

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВКЛЮЧЕННЯ АРТПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</b>	
1.1. Психолого-педагогічна характеристика морального виховання і розвитку старшого дошкільника.....	10
1.2. Мистецтво як фактор морального розвитку і виховання особистості.....	21
1.3. Теоретична модель включення артпедагогіки в структуру і зміст процесу морального виховання старшого дошкільника .....	34
Висновки до I розділу.....	48
<b>РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛУ АРТПЕДАГОГІКИ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</b>	
2.1 Дослідження рівня морального розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогічної діагностики (констатувальний експеримент).....	51
2.2 Зміст дослідно - експериментальної роботи щодо впровадження артпедагогіки в процесі морального виховання дітей 5-6 років.....	75
2.3 Результати контрольного етапу експерименту .....	88
Висновки до II розділу .....	94
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	96
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	99
<b>ДОДАТКИ</b> .....	110

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**

Сучасне особистісно-зорієнтоване навчання розглядається як багаторівневий простір, як складний процес, що створює умови для розвитку особистості. Його основним завданням є створення нової системи цінностей, що сприяє становленню моральної культури дитини, формуванню гуманістично спрямованої особистості.

Проблема морального розвитку дітей дошкільного віку актуалізується ситуацією, що склалася в сучасному суспільстві. Виниклий ціннісний вакуум, бездуховність, обумовлена відчуженням людини від культури як способу збереження і передачі цінностей, ведуть до трансформації розуміння добра і зла у підростаючого покоління і ставлять суспільство перед небезпекою моральної деградації.

Вимагає переосмислення сама система морального виховання дошкільника. Даний напрямок досліджень в сучасній вітчизняній педагогіці за числом розробок, їх повноті та системності забезпечено слабше, ніж розумовий, фізичний і інші види виховання. Якщо раніше моральне виховання визначалося ідеологічними стандартами і обмежувалося знайомством з деякими моральними нормами (правилами ввічливості, етикету), а методи морального виховання гуртувалися на зовнішньому впливі на дитину (метод переконання, навіювання, етичні бесіди), то сьогодні домінуючими орієнтирами у визначенні змісту морального виховання повинні стати такі загальнолюдські цінності, як добро, справедливість, гуманізм (В.С. Біблер, В.А. Блюмкін, Є.В. Бондаревська, Р.Р. Калініна, А.М. Счастлива, Н.І. Цуканова та інші). Отже, потребуються інші методи, що дозволяють прийняти моральні норми емоційно-особистісно, внутрішньо-усвідомлено. Змінюються і критерії моральності дітей. У вітчизняній педагогіці такими були ідеологічні і моральні знання і звички культурної поведінки. Сьогодні ми розуміємо, що наявність знань не забезпечує реального дотримання дитиною моральних норм.

Актуальність набувають дослідження, спрямовані на вивчення специфіки діалогу «дитина - мистецтво» (Б.А. Бегак, Г.Г. Григор'єва,

Т.С. Комарова, І.Д. Мельникова, Т.І. Сафронова, Н.Е. Фаас, Р.М. Чумічева та інші), оскільки в умовах ідеологічного вакууму саме через нього відбувається переклад концентрованого духовно-морального досвіду поколінь в емоційно-поведінковий досвід кожної дитини. Слід зазначити, що сьогодні в більшості дитячих садів існує формальний підхід до введення дитини в світ мистецтва: використовуються заняття, де відбувається засвоєння основ художньої грамоти. Виховні можливості і морально-естетичні цінності мистецтва в практиці закладів дошкільної освіти (ЗДО) не приймаються до уваги в повній мірі.

Необхідність наукового розгляду проблеми морального виховання старшого дошкільника визначається і рядом протиріч:

- між потребою суспільства в гуманістично спрямованій особистості, орієнтованій на дотримання моральних норм, і аморальними проявами в поведінці частини сучасних дошкільників;

- між розумінням важливості старшого дошкільного віку як сензитивного періоду морального становлення дітей і відсутністю психолого-педагогічних досліджень, в достатній мірі розкривають специфіку морального розвитку сучасного старшого дошкільника;

- між вимогою Державного стандарту дошкільної освіти до оновлення змісту виховання (в тому числі і морального) і відсутністю науково-обґрунтованих, з урахуванням вікових можливостей дітей, змістовних основ морального виховання;

- між домінуючим значенням морального виховання для становлення особистості дитини і переважанням в дошкільній освіті інтелектуально-інформаційних програм і технологій;

- між потребою в розробці системи морального виховання і відсутністю педагогічних технологій для здійснення цієї мети;

- між інтуїтивним прагненням педагогів до інтеграції видів мистецтва в своїй щоденній практиці і неспроможністю здійснювати це з максимальним виховним ефектом;

- між потребою в переосмисленні форм залучення дітей до мистецтва і традиційною практикою організації даної роботи в ЗДО.

Вищеназвані протиріччя можна інтегрувати в основне протиріччя: між вимогами до моральної вихованості старшого дошкільника і недостатнім рівнем теоретичного осмислення і практичної реалізацією реального процесу морального виховання в ЗДО.

Важливість і актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість зумовили формулювання теми кваліфікаційної роботи: **«Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогіки»**.

**Мета дослідження** –теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити умови впровадження засобів артпедагогіки в процес морального виховання дітей старшого дошкільного віку.

**Об'єктом дослідження** є процес морального виховання дітей старшого дошкільного віку.

**Предметом дослідження** є вплив, який здійснює артпедагогіка на моральний розвиток старшого дошкільника.

**Гіпотеза дослідження** полягає в припущенні про те, що успішність процесу морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогіки залежить від:

- ступеня гуманістично-естетичної орієнтації завдань цього процесу;
- включення змісту артпедагогіки в процес морального виховання;
- розширення арсеналу методів і прийомів морального виховання технологічними елементами артпедагогіки;

**Завдання дослідження:**

- 1) розробити теоретичні основи реалізації можливостей артпедагогіки в процесі морального виховання дітей старшого дошкільного віку;
- 2) обґрунтувати та відібрати зміст програми артпедагогічного впливу на дитину старшого дошкільного віку в процесі його морального сприйняття;

- 3) охарактеризувати педагогічні умови ефективного використання артпедагогіки в процесі морального виховання дітей 5-6 років;
- 4) експериментально апробувати артпедагогічну технологію і програму, що сприяє моральному розвитку дітей старшого дошкільного віку .

Методологічну основу дослідження склали наступні підходи:

- аксіологічний, в рамках якого людина розглядається в сукупності цінностей суспільства і самоцілей суспільного розвитку;
- особистісно-діяльнісний, що вимагає перекладу дитини в позицію суб'єкта пізнання, діяльності і спілкування;
- культурологічний, який би розглядав традиційну культуру народу як невід'ємну частину загальнолюдської культури, що дає можливість творчо опанувати духовно-ціннісних досвідом попередніх поколінь;
- системний підхід, орієнтований на цілісне вивчення та формування особистості;

**Теоретичною основою** дослідження стали: теоретичні положення про особистість як вищої цінності розвитку суспільства; ідея унікальності і самоцінності дошкільного віку; положення про потенційні можливості дитини - дошкільника; принцип детермінізму, єдності людської свідомості і діяльності в розумінні загальної педагогіки, що розвивається в працях О.В. Запорожця, С.Н. Подласного, В.О. Сухомлинського та ін.; ідеї та концепції, що розкривають сутність морального розвитку старшого дошкільника (Л.І. Божович, Р.С. Буре, А.М. Виноградова, Т.П. Гаврилова, Г.Н. Годіна, В.А. Горбачова, С.А. Козлова, Т.З. Комарова, В.К. Котирло, Д. Кошелєва, Т.А. Куликова, А.І. Липкіна, В.С. Мухіна, В.Г. Нечаєва, С.В. Петеріна, Є.В. Суботський, О.О. Счастлива, Т.Н. Титаренко, В.Г. Цуканова, О.А. Шаграєва та ін.); наукові погляди, що відображають специфіку мистецтва як моральної цінності і його гуманістичну спрямованість (Ю.Б. Борєв, В.Р. Букін, Д.І. Говорун, А. Гулига, І.А. Джідарьян, Л.Д. Зав'ялов, М. С. Каган, А.Л. Казин, А.А. Карягин, Г.М. Кондакова, Т.М. Кононенко та ін.); взаємозв'язок і взаємовплив

мистецтва і морального виховання особистості (В.С. Біблер, В.В. Ванслов, Н.О. Ветлугіна, А.М. Виноградова, К.В. Гаврилова, В.Н. Давидович, Е.С. Євдокимова, Н.М. Зубарева, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, М.М. Кони́на, Л.В. Крайнова, І.Д. Мельникова, В.С. Мухі́на, Б.М. Неменський, В.Н. Полуні́на, Т.І. Софронова, Р.М. Чумі́чева і інші).

Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що розроблена модель включення артпедагогіки в процес морального виховання дітей в ЗДО, в якій відображені кожен з п'яти етапів цього процесу (художнє сприйняття, індивідуальне і спільне художня творчість, колективна робота із створеними мистецькими образами, артпедагогічні гри) і пробуджує ними форми моральної активності старших дошкільників (морально-пізнавальна, емоційно-оцінна, художньо-комунікативна, поведінкова, творча). Визначено специфіку впливу артпедагогіки на формування моральності старшого дошкільника, що складається в розробці спеціальних художньо-моральних ситуацій, що сприяють послідовному розгортанню і функціонуванню гуманних проявів у дітей - від осмислення моральної цінності мистецького матеріалу через конструювання моральної сутності художніх образів і обмін моральними цінностями до їх реалізації в своїй поведінці і вправі в творчому застосуванні правил.

Охарактеризовано особливості морального розвитку старшого дошкільника під впливом засобів артпедагогіки, які полягають у збільшенні плавності, планомірності і інтенсивності становлення всіх сфер моральності особистості дошкільника; в зміні напрямку векторів цього процесу, коли спочатку формується потреба в моральному пізнанні, чуйність, після чого високі темпи розвитку набирають взаємодопомогу, реальні форми автономного гуманного поведіння.

**Практична значимість** дослідження полягає у визначенні та експериментальному обґрунтуванні трьох груп показників морального розвитку дітей 5-6 років (розвиток пізнавально-когнітивного, емоційного і практично-діяльнісного компонентів моральності дитини); в розробці та

апробації програми морального виховання дітей, що включає в себе систему артпедагогічної діагностики, експериментальну артпедагогічну технологію і її поетапне методичне забезпечення. Визначено й експериментально обґрунтовані умови реалізації засобів артпедагогіки в процесі морального виховання дітей старшого дошкільного віку, центральним з яких є створення артпедагогічного середовища морального змісту в ЗДО, проєкт якої розроблений і апробований в ході експериментального дослідження.

У процесі вирішення завдань і перевірки достовірності гіпотези був використаний комплекс методів: теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження; тестування через малюнок, метод аналізу продуктів дитячої діяльності, бесіди, спостереження, формувальний експеримент, проєктування освітнього простору ЗДО; кількісний і якісний аналіз отриманих даних. Етапи дослідження:

*I етап – констатувально-пошуковий:* включав вивчення філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури за темою дослідження. Розроблялися робоча гіпотеза, мета, завдання, методика дослідження, освоювалися експериментальні методи дослідження. Проводилась оцінка і аналіз сучасного стану проблеми, ступеня її розробленості.

*II етап - діагностичний:* полягав в здійсненні експериментальної роботи з виявлення особливостей морального розвитку дошкільників засобами артпедагогіки (констатувальний експеримент).

*III етап - дослідно-експериментальний:* проведення дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку гіпотези дослідження.

*IV етап - узагальнюючий:* аналіз та уточнення даних, отриманих в ході дослідно-експериментальної роботи, узагальнення результатів дослідження, формулювання прикінцевих висновків і рекомендацій; оформлення кваліфікаційної роботи в цілому.

Базою дослідно-експериментальної роботи стали ЗДО № 108 м. Маріуполя. Загалом в експерименті було охоплено 50 дітей старшого дошкільного віку.

**Структура і обсяг кваліфікаційної роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВКЛЮЧЕННЯ АРТПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.

## 1.1 Психолого-педагогічна характеристика морального виховання і розвитку старшого дошкільника.

Об'єктом нашого дослідження є процес морального виховання старшого дошкільника. У зв'язку з цим виникла необхідність визначити сутність даного явища, розглянути різні підходи до трактування його структури та змісту, виявити особливості моральних проявів дітей старшого дошкільного віку.

Для теорії морального виховання фундаментальне значення має розкриття змісту понять «моральність» і «мораль». Етимологічно ці слова збігаються з грецьким терміном «етика», вперше використаним Аристотелем для позначення сукупності чеснот, що відносяться до характеру людини.

У сучасній філософії переважає ототожнення даних понять (О.О. Гусейнов, О. Г. Дробницький, І.С. Кон, А.І. Титаренко та ін.). Однак існує інша точка зору (А.С. Арсен'єв, В.С. Библер, Ж. Піаже). Відповідно до неї, мораль уявляє собою регуляцію поведінки за допомогою строго фіксованих норм, зовнішнього психологічного примусу і контролю. Вона пристосована до даної історичної епохи, пропонується індивіду в готовому вигляді і вимагає підпорядкування своїм нормам, навіть якщо вона не розуміє їхнього змісту і доцільності.

Моральність ж формується разом з особистістю. Вона невіддільна від змісту «Я» індивіда і розглядається як ступінь інтеріоризації їм моральних цінностей. Це сфера моральної свободи людини, коли громадські та загальнолюдські вимоги збігаються з його мотивацією. З урахуванням вищесказаного ми спробували сформулювати такі визначення понять, що мають першочергове значення для подальшого дослідження: мораль - спосіб зовнішньої регуляції поведінки людини за допомогою встановлених в

суспільстві норм; моральність - такий рівень розвитку особистості, при якому засвоєні моральні цінності суспільства стають імперативом її життєдіяльності.

Сутність даних термінів дає підставу для диференціювання понять «етичне виховання» і «моральне виховання». На наш погляд, етичне виховання є процес односторонньої регуляції поведінки дитини дорослими на основі норм і правил того суспільства, до якого вона належить. Зміст поняття «моральне виховання» дещо ширше. Воно включає в себе не тільки знання індивідом певного набору норм, а й перетворення їх в особистісні цінності, що дозволяють здійснювати саморегуляцію поведінки, результатом якої стають суспільно значимий моральний вибір, заснований на єдності зовнішнього вчинку і внутрішньої рефлексії.

Оскільки термін «моральне виховання» повніше і багатогранніше відображає суть розглянутих в нашій роботі проблем, то саме воно буде використане нами далі. Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці існує кілька підходів до його розуміння. З них нам хотілося б виділити ті, в яких моральне виховання розглядається як: 1) цілеспрямований процес залучення дітей до моральних цінностей людства (С.П. Баранов, Л.Р. Болотіна, Т.С. Комарова); 2) процес формування моральної свідомості, моральних почуттів і звичок моральної поведінки (Д. Водзинський, О.В. Запорожець, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаєва); 3) розвиток і формування моральних якостей особистості (М.В. Веніамінов, Є.В. Бондаревська, С.А. Козлова, Т.А. Куликова). На основі представлених інтерпретацій терміну «моральне виховання» ми визначили свій підхід до даного поняття, що інтегрує всі вищезазначені визначення. Так, під терміном «моральне виховання» нами мається на увазі цілеспрямовано організований процес інтеріоризації особистістю загальнолюдських цінностей суспільства, результатом чого є формування її позитивної моральної активності. Вищезазначеної інтерпретації поняття «моральне виховання» ми і будемо дотримуватися надалі в нашому дослідженні.

Результатом і показником успішності процесу морального виховання особистості є її моральний розвиток. У нашому розумінні воно являє собою процес якісних інтеграційних змін пізнавально-когнітивної, емоційної і практично-діяльній сфер особистості дитини.

Необхідно відзначити, що найважливішим початковим етапом становлення моральності як характеристики особистості людини вчені вважають дошкільний вік. Доказом цього є досить велика кількість робіт, присвячених моральному розвитку дітей (Р.С. Буре, А.М. Виноградова, Г.Н. Годіна, В.А. Горбачова, Т.С. Комарова, В.К. Котирло, А.Д. Кошелева, А.І. Липкіна, С.С. Рижикова, , Е.В. Субботский, О.А. Шаграєва,

Е.К. Ягловская і ін.), які ми спробували класифікувати в залежності від об'єкта їх вивчення. Нами позначені наступні групи досліджень, спрямованих на вивчення: 1) специфіки оволодіння дітьми різними сторонами суспільної моральної свідомості; 2) особливостей прояву морально цінного ставлення до інших людей; 3) моральної поведінки дошкільників. Позначення даних напрямків дозволило нам виробити певну послідовність, логіку викладу тих якісних змін, які відходять в моральній сфері старшого дошкільника.

Одним з основних напрямків дослідження морального розвитку дітей 5-6 років є вивчення специфіки формування їх індивідуальної моральної свідомості (пізнавально-когнітивна сфера), що являє собою сукупність: 1) уявлень і понять про норми і правила поведінки, моральних якостях, принципах; 2) системи оціночних суджень дитини.

У дошкільному віці розвиток моральної свідомості виражається, перш за все, в усвідомленні дітьми моральних норм і правил, вивченням специфіки засвоєння яких в старшому дошкільному віці займалися такі вчені, як Л.М. Виноградова, В.А. Горбачова, С.А. Козлова, Т.А. Кулікова, В.Г. Нечаєва, В.С. Мухіна, Е.В. Субботський і інші. Всі вони прийшли практично до одного висновку: дітям 5-6 років є доступним засвоєння моральних норм внаслідок переходу «до узагальненого сприйняття

конкретних правил» [18]. Старші дошкільники починають розуміти моральну цінність норм і правил поведінки для них самих і навколишніх, у дітей формуються чіткі уявлення про зміст кожної етичної категорії, емоційно-позитивне ставлення до загальнолюдських норм, бажання діяти відповідно до них, відбувається усвідомлення необхідності моральних норм, виконання яких втрачає ситуативний характер. Крім того, на думку Ж. Піаже, до старшого дошкільного віку ставлення до правил стає більш гнучким, вони виступають в свідомості дитини як відносні і змінювані в залежності від обставин.

Є також спроби позначити обсяг і зміст норм і правил моральності, доступних розумінню старшого дошкільника (Р.С. Буре, Л.М. Виноградова, Р.І. Жуковська, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаєва та ін.). Аналіз даних робіт показав, що діти у віці 5-6 років засвоюють правила, умовно об'єднані в кілька груп: культурно гігієнічні правила, правила поведінки на заняттях, правила, пов'язані зі ставленням до своїх обов'язків, речей, правила взаємин з дорослими і дітьми, правила поведінки в громадських місцях. При цьому В.С. Мухіна, Г.М. Ляміна відзначають певну послідовність їх засвоєння: від усвідомлення побутових правил в молодшому дошкільному віці до правил взаємовідносин, які засвоюються в 5-6 років, оскільки потребують значних вольових зусиль і гнучкості застосування в постійно мінливих ситуаціях.

Таким чином, старший дошкільний вік є сензитивним для усвідомлення правил і норм взаємовідносин з оточуючими. Саме тому в нашому дослідженні основний акцент буде зроблений на збагаченні, систематизації уявлень старших дошкільників про норми взаємин з однолітками.

Однак розвиток моральної свідомості в старшому дошкільному віці не обмежується тільки засвоєнням норм і правил поведінки. У даний віковий період відбувається збагачення моральних уявлень дітей. Так, згідно з дослідженнями Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Р.І. Жуковської, О.В. Запорожця, Т.А. Маркової, В.Г. Нечаєвой і інших, діти 5-6 років

розуміють сутність наступних моральних якостей: доброта, чесність, сміливість, дружба, працьовитість, справедливість, ввічливість. Однак є певні труднощі в диференціюванні ними таких моральних понять, як чуйність, честь, скромність [49]. Вчені пояснюють це низьким рівнем узагальнення у дошкільників, конкретно-ситуативним характером суджень, нездатністю переносу істотних ознак конкретних понять в будь-яку життєву ситуацію.

Ще одним важливим показником формування моральної свідомості дошкільника стає виникнення розгорнутих дефінітивних і оцінних моральних суджень. Поява суджень останнього типу, на наш погляд, пояснюється виникненням інтересу у дітей до вчинків оточуючого і є одним з показників того, що дитина опанувала правилами і нормами і сприймає поведінку оточуючих через призму цих уявлень.

Необхідно врахувати і те, що оціночні судження старших дошкільників відрізняються рядом специфічних особливостей. Так, в силу своєї наслідуваності, малого життєвого досвіду, слабо розвинутої самосвідомості, діти оцінюють один одного «відбитим впливом» (термін введений О.В. Петровським), тобто виділяють ті моральні якості, які частіше за інших піддавалися оцінюванню дорослими.

Таким чином, аналіз розрізненої групи досліджень, присвячених розвитку моральної свідомості старшого дошкільника, дозволяє зробити висновок, по-перше, про те, що розвиток даної сфери моральності дитини йде в напрямку розширення кола знань про моральні поняття і поглиблення їх змісту. По-друге, в 5-6 років у дітей відзначається диференціювання і узагальнення накопичених знань, що виражається в усвідомленому прийнятті моральних норм і прояві дефінітивних і оціночних суджень.

Другою сферою дослідження морального розвитку дітей старшого дошкільного віку є вивчення специфіки прояву їх моральних почуттів і відносин. Слід зазначити, що ми зупинимося лише на проблемі формування гуманних почуттів дітей 5-6 років, оскільки вона має визначальне значення для нашого дослідження. Дана обставина пояснюється, по-перше, тим, що, на

думку більшості сучасних педагогів (С.П. Баранова, Л.Р. Болотиной, Т.С. Комарової, А.Д. Кошелевої, Г.П. Лаврентьева, Е. А. Мінкова, Е.О. Смирнової, Т.Н. Щасний, В.Г. Утробіна, Н.І. Цуканової, Е.К. Ягловской, П.М. Якобсон і ін.), становлення гуманних почуттів і відносин є пріоритетним завданням морального виховання дітей старшого дошкільного віку.

Значний внесок у розробку проблеми виховання гуманних почуттів у дітей старшого дошкільного віку внесли також дослідження Г.М. Бреслава, А.М. Виноградової, Т.П. Гаврилової, І.С. Дьомін, В.К. Котирло, А.Д. Кошелевої, Л.А. Пенъевской та інших. На думку даних авторів, старший дошкільний вік можна розглядати як сензитивний період розвитку моральних почуттів дітей, оскільки він характеризується значними якісними змінами в емоційно-моральній сфері дошкільника. Важливо відзначити і те, що, на думку С.А. Козлової, Т.А. Куликової, Т.П. Гаврилової, до 5-6 років гуманні почуття і стосунки дітей набувають дієвий характер. Взаємодопомога дитини стає різноманітною: моральна підтримка, передача іншим своїх знань, вміння поділитися іграшками; дії, спрямовані на спільне подолання труднощів, виконання завдань за іншого тощо. Крім того, в старшому дошкільному віці відбувається розширення кола об'єктів, які є предметом співпереживання і сприяння - від близьких до героїв художніх творів і незнайомих людей.

Таким чином, емоційний компонент моральності дитини 5-6 років також розвивається по шляху розширення кола моральних понять і ситуацій, до яких проявляється емоційне ставлення, відбувається посилення емоційних реакцій на них, і найголовніше, у дитини проявляється здатність до емоційної децентрації, яка є основою розвитку його гуманних почуттів, передумовою становлення альтруїстичної поведінки.

Перехід до старшого дошкільного віку знаменується і появою нових форм нормативної регуляції поведінки. Крім традиційної односторонньої регуляції поведінки дитини дорослим все більшого значення набуває взаємна регуляція поведінки дітей один одним і саморегуляція. Моральна активність

дітей при цьому проявляється у взаємній вимогливості, взаємної відповідальності за досягнення спільної мети, що, в свою чергу, стимулює прояв взаємоконтролю і взаєморегуляції шляхом створення групових норм. З іншого боку, в дошкільній групі починає формуватися громадська думка, яка впливає на моральну поведінку старшого дошкільника, що зазнає потребу відчутти ставлення однолітка до своїх вчинків.

Дослідження вітчизняних психологів С.Н. Коропової, Л.Г. Петрушиної, В.К. Котирло, В.С. Мухіної, Е.В. Субботського показують, що здатність до морального вибору з'являється вже в старшому дошкільному віці. Однак оскільки саморегуляція дошкільника представляє для нас інтерес як спосіб морального регулювання поведінки, що володіє великими потенційними можливостями, слід підкреслити, що практично у всіх дослідженнях з даного питання (Л.І. Божович, Г.А. Урунтаєва, С.Г. Якобсон та ін.) вказується на провідну роль дорослого в становленні моральної саморегуляції дітей. Саме він показує дитині альтернативність ситуації і необхідність відмови від задоволення деяких своїх інтересів в ім'я моральних цінностей і блага інших. Розуміння ролі дорослого у формуванні моральної саморегуляції дітей, як організатора різних видів діяльності і спілкування, в якому він є основним носієм моральних цінностей, визначили специфічні форми і зміст взаємодії в системі «дорослий-дитина» в подальшому нашому дослідженні.

Незважаючи на значні якісні зміни в моральній поведінці дітей 5-6 років на практиці ми бачимо, що старший дошкільник не завжди дотримується засвоєні їм моральні норми. Причина цього криється, на наш погляд, в специфіці співвідношення моральної свідомості і поведінки дітей. Дану проблему іншими словами сформулював Є.В. Субботський, який досліджував співвідношення вербальної і реальної поведінки старших дошкільників.

В цілому, загальний аналіз досліджень, присвячених моральній поведінці дітей, показав, що в старшому дошкільному віці відбувається розширення кола потреб і мотивів, формуються звичні способи поведінки, а

на основі постійного позитивного стимулювання дорослих і однолітків утворюється установка на найбільш значимий вид поведінки - гуманістичний..

Дотримуючись цієї точки зору, ми спробували представити процес становлення моральності дитини в вигляді схеми, яка відображає механізм виникнення у дітей гуманних форм поведінки і якостей особистості.

Моральний розвиток дошкільника розгортається в часі як своєрідний процес залучення дітей до так званого «ідеального» рівню моральності. «Ідеальна» моральність знаходить своє конкретно-практичне відображення в системі історично обумовлених правил, норм, принципів та ідеалів. Дитина засвоює їх в результаті спілкування з дорослими та однолітками. Даний процес відбувається поступово і має певну послідовність: від підпорядкування простим формалізованим формам моральних вимог (правила, норми) до емоційного засвоєння суб'єктом вищих узагальнених вимог до особистості (ідеалів, принципів). Результатом цього є «реальний» рівень моральності, тобто фактичний рівень розвитку моральної свідомості, відносин, діяльності, на якому функціонує окремо взята особистість.

Проектуючи систему розвитку моральних основ особистості дитини, ми спиралися на ідею єдності свідомості, почуттів і поведінку людини, сформульовану в концепції О.П. Целікова про моральну цілісність особистості. Отже, першим позначених нами компонентом «реальної» моральності особистості є пізнавально-когнітивна сфера. Вона відповідальна за засвоєння моральних понять і уявлень, опановуючи якими дитина розширює сферу своїх моральних знань. Внаслідок цього здійснюється закріплення нормативно-оцінних цінностей особистості і розвиток її моральної свідомості.

Продовжуючи розкривати логічні взаємозв'язки та зміст моделі, ми переходимо до другого компонента моральності дитини - емоційній сфері. При цьому якщо розглядати функцію емоцій щодо можливостей морального виховання, то слід сказати, що «апарат емоцій є як би спеціально

пристосованим тонким знаряддям, через яке найлегше здійснювати вплив на моральну свідомість і поведінку людини» [61]. Звідси висновок: організоване виховання повинно передбачати емоційне стимулювання, тобто навмисне створення ситуацій, що викликають у дітей позитивний відгук, співпереживання. Таким чином, емоційна сфера грає найважливішу роль в становленні моральних першооснов особистості.

Логічно припустити, що наступною сферою, представленої в моделі, є практично-діяльнісна, функціонування якої обумовлено взаємозв'язком з двома вищезазначеними структурами. Так, поведінка дітей визначається ступенем усвідомленості ними «ідеальних» вимог моральності (пізнавально-когнітивна сфера); а вчинки завжди мотивовані (емоційна сфера).

Отже, виходячи з позначеної нами схеми, можна зробити висновок, що моральність функціонує на всіх рівнях психіки (інтелект, емоції, діяльність, поведінка) дитини. А всі складові компоненти морального розвитку до кінця дошкільного віку утворюють між собою зв'язку лінійного типу, де емоційний компонент займає центральне місце. Для більш усвідомленого розуміння даного процесу ми спробували на основі вищенаведеного аналізу психолого-педагогічної літератури, систематизувати у вигляді таблиці, ті зміни, які визначають своєрідність морального розвитку в старшому дошкільному віці (див. таблицю 1).

Таблиця 1

## Карта морального розвитку старшого дошкільника

<p><b>Пізнавально-когнітивна сфера:</b></p> <p>1. Теоретичне засвоєння та прийняття норм та правил поведінки</p>	<p>Засвоєння та усвідомлення норм поведінки, що регулюють відношення до себе, іншим людям, природі, предметам, діяльності, колективу. Творче ставлення до правил. розуміння суспільного сенсу моральних норм, усвідомлення їхньої об'єктивної необхідності та загальнообов'язковості. Свідоме виділення правил дітьми власній поведінці та поведінці оточуючих. Можливість їх вербального формулювання дитиною. Поява загально групових норм та правил поведінки, створених самими дітьми на основі взаємної згоди.</p>
<p>2. Моральні поняття та уявлення</p>	<p>Поглиблення і узагальнення уявлень про позитивні і негативні якостях людини, формування певного ставлення до них. Виникнення моральних переконань. Поява дефінітивних суджень дітей про моральні поняття (виділення їх істотних ознак).</p>
<p>3. Оціночні судження</p>	<p>Складаються етичні еталони-зразки, які містять узагальнене уявлення про позитивну і негативну поведінку. Ініціатива у виникненні оціночних суджень починає виходити від самої дитини. Поява диференційованої моральної оцінки, в зміст якої включені норми поведінки. Дитина оцінює не тільки вчинки, а й наявність певних моральних якостей у себе та інших. Моральна самооцінка стає більш об'єктивною. У вербальній оцінці дошкільник використовує назви відомих моральних якостей і понять, здатний порівнювати вчинки оточуючих</p>

	людей, літературних героїв. Аналізує свої взаємовідносини з оточуючими, конфліктні ситуації. Здійснює критичний аналіз поведінки дорослих, зіставляючи його з вимогами, які ті пред'являють. З'являється громадська думка групи, як моральної оцінки значущої для дитини частини однолітків.
<p><b>Емоційна сфера:</b> Гуманні почуття та відношення до оточуючих</p>	Моральні почуття стають більш різноманітними і змістовними: повага дорослого, люб'язність, почуття обов'язку, почуття дружби, такту, власної гідності і т.д. Взаємодопомога починає ґрунтуватися на усвідомленому прийнятті інтересів і бажань іншої людини. Форми її прояву стають різноманітніше: дії, спрямовані на спільне подолання труднощів, моральна підтримка, передача своїх знань однолітків, уміння поділитися тощо.
<p><b>Практично-діяльнісна сфера:</b> Моральна поведінка</p>	Перехід від ситуативної поведінки до діяльності, підпорядкованої соціальним нормам і вимогам. Формування стійких стереотипів поведінки морального спрямування. З'являється організованість, усвідомленість і стійкість поведінки. У дітей відзначається моральна активність, самостійність, здатність здійснити правильний моральний вибір. Виникають альтруїстичні форми поведінки. Взаємини дітей характеризуються як початкова форма колективних відносин (здатність поступатися, домовлятися, узгоджувати дії один з одним).

Такі моральні новоутворення, що виникають до кінця дошкільного віку. Однак вони представлені лише у вигляді можливостей, міра здійснення яких визначається соціальною ситуацією розвитку дитини. Резюмуючи слід зазначити, що саме моральність є тією першоосновою, яка забезпечує соціалізацію особистості дитини. Ми вважаємо, що її розвиток здійснюється відразу за трьома лініями: зміна свідомості, почуттів, поведінки дошкільника. Найважливішим комплексним результатом цього процесу в старшому дошкільному віці виступає формування гуманного ставлення дитини до оточуючих.

Однак незважаючи на згадану розробленість даної проблеми в сучасній дошкільній педагогіці продовжує існувати потреба в пошуку ефективних засобів і методів морального виховання дітей.

Виділення нами емоційно-чуттєвої сфери як панівної у дошкільників в структурі морального розвитку дозволяє зробити припущення, що найбільш ефективно діючим засобом для розвитку морального світу дитини є мистецтво, оскільки емоційно-чуттєвий вплив на особистість є його основною характеристикою. Виходячи з цього вважаємо за доцільне вивчення потенційних виховних можливостей мистецтва в моральному становленні сучасного дошкільника.

## **1.2 Мистецтво як фактор морального розвитку і виховання особистості.**

Сучасна парадигма освіти, що передбачає культурологічне виховання дитини, актуалізує проблему засобів морального розвитку. В якості універсального і ефективного способу вирішення даної проблеми все частіше розглядається мистецтво, яке завдяки наявності значного етичного потенціалу здатне впливати на систему цінностей особистості, формуючи її гуманістичні ідеали.

Однак питання про моральні можливості мистецтва вимагає розгляду, в першу чергу, сутності даного явища. У наявному різноманітті естетичних концепцій виділяється, в основному, предметно функціональний підхід до

розуміння мистецтва, де воно розглядається як: форма суспільної свідомості, що представляє частину духовної культури суспільства (Ю.Б. Борев, М.С. Каган, К. Маркс і ін.); спосіб художньо-естетичного пізнання, осмислення і оцінки об'єктивної дійсності (А.Л. Андреев, Гегель тощо); форма духовної активності людини, її самореалізації, самовдосконалення і розвитку (В.Р. Букін, А.Л. Казин, А.Ф. Лосєв, Б.М. Неменський, В.Ф. Рябов, В.С. Федорук тощо).

На наш погляд, визначення недостатньо розкривають моральну цінність мистецтва, тому ми пропонуємо свою інтерпретацію його сутності: мистецтво - художньо-образна модель життєвих уявлень, що має певний моральний сенс і стимулює осмислення і прийняття реципієнтом укладених в ній моральних цінностей суспільства з метою подальшої їх реалізації в процесі власної життєдіяльності.

Слід зазначити, що проблема морального впливу мистецтва на особистість хвилювала людство завжди. Однак, перебуваючи на стику таких наук, як філософія, педагогіка, психологія, мистецтвознавство, соціологія, вона є досить дифузійною, а тому досить спірною і складною для вивчення.

Єдність етичного і естетичного швидше декларувалося, ніж філософськи обґрунтовувалося: «краса - сестра моральності» (В.Г. Белінський); «Мистецтво випрямляє душу» (В.О. Сухомлинський); «Мистецтво - підручник життя» (Н.Г. Чернишевський), «естетична школа моральності» (А.І. Герцен) і т.д.

Сучасні вітчизняні філософи в своїх дослідженнях пішли трохи далі, вони спробували розкрити складність впливу мистецтва на моральність як проблему специфічного співвідношення (об'єднання) добра і краси. Ми зупиняємося на розгляді даного питання настільки детально, оскільки воно дозволяє намітити основні підходи до включення мистецтва в процес морального виховання дітей і тим самим дає можливість виробити філософсько-теоретичні основи розробленої нами артпедагогічної програми.

Так, аналіз робіт Г.А. Брандта, А. Булова, А. Гулиги, Е. Ільєнкова, М.С. Кагана, Л.І. Кунчева, Т.Б. Сіднева, А.І. Фортової і інших сприяв виявленню наступних підстав для об'єднання мистецтва і моральності:

1) Змістовний аспект. Основним об'єктом як мистецтва, так і моральності є, перш за все, людина («виходячи від людини вони нікуди і не йдуть від нього») [55]. Якщо говорити точніше, то перевагою, змістовним визначником естетичного і морального є моральна проблема, присутня в будь-якій сфері людської активності. Даний компонент розкриває прямий видимий зв'язок між етичним і естетичним. Однак можна виділити ще кілька основ для об'єднання мистецтва і моральності.

2) Цільовий аспект. Сфери етичного та естетичного мають спільне походження і призначення - розвиток почуттів, діяльності розуму.

3) Ціннісно-функціональний аспект. Моральне і естетичне являють собою різні прояви світу цінностей. Близькість цих сфер обумовлена тим, що вони висловлюють ставлення індивідуального суб'єкта, тобто виносяться особистістю від свого імені на підставі, по-перше, співставлення якостей оцінюваних об'єктів; а по-друге, випробуваного людиною почуття (естетичної насолоди чи відрази; почуття обов'язку або мук совісті).

Таким чином, естетичне і етичне належить до ціннісно-орієнтаційної сфери і носять нормативний характер. Якісними критеріями функціонування етичної та естетичної свідомості є, відповідно, засвоєні моральні норми і розвинутий естетичний смак; виступаючі одночасно і регулятором, і критерієм, і оцінкою, і цінністю.

4) Оціночний аспект. У своєму внутрішньому змісті мистецтво має інтегративний характер, оскільки включає як художньо естетичні, так і моральні цінності, тому будь-яка оцінка дій людини, виражена в моральних категоріях, може бути визначена і в естетичних категоріях «піднесеного», «прекрасного» або «безобразного» і «низького». І, навпаки, в творах мистецтва моральна оцінка завжди інтегрується в естетичній, розкриваючи художніми засобами моральну поведінку людини. При цьому оптимальним

виразом нерозривності етичного та естетичного є наявність єдиного об'єктивного критерію оцінки (позитивне - негативне), вищим рівнем якого виступають ідеали, які мають характер зразка або еталона.

5) Емоційний аспект. У художній тканині внутрішній зміст породжує особливі моральні переживання і естетичні почуття, вивчення внутрішньої єдності яким присвячені роботи наступних вчених: Д. І. Говорун, І.Д. Джідар'ян, Л.Д. Зав'ялова, Г.М. Кондакова, Т.М. Кононенко, А.І. Фортової та інших. Вони вважають, що єдність моральних і естетичних почуттів обумовлено схожістю їх функцій (регулятивної, аксіологічної, виховної); однорідним складом хвилювань (радість - смуток). Переплетення даних почуттів між собою утворює такі емоційно-чуттєві стани, які не можна віднести ні до чисто морального, ні до чисто естетичного.

Таким чином, зберігаючи свою специфіку, моральне і естетичне взаємопроникнення один в одного, їх взаємозв'язок простежується, перш за все, на рівні свідомості і почуттів. Інтенсивність взаємодії морального і естетичного визначається єдністю моральних проявів і естетичних критеріїв. Крім того, зазначений взаємозв'язок виражається в наступному: чим вище рівень розвитку естетичної свідомості, тим більше для особистості виступає естетична цінність морального і, навпаки, чим вище рівень засвоєння регулятивних норм і принципів поведінки, тим в більшій мірі в моральній свідомості присутній естетичний компонент. Отже, між етичним і естетичним можливий не тільки взаємозв'язок, а й взаємоперехід. Звідси можна зробити висновок: глибока взаємозалежність етичного та естетичного обумовлює великі потенційні можливості мистецтва не тільки в естетичному, а й моральному вихованні.

Вплив мистецтва на моральні якості людини привернуло увагу і вітчизняних естетиків, соціологів. Вирішуючи цю проблему «зверху» (мистецтво особистість), вони розробили функціональну теорію мистецтва, в якій спробували виявити різноманіття соціальних функцій художнього твору, що дозволяють диференційовано описати вплив мистецтва на людину

(Ю.Б. Борев, М.С. Каган, А.А. Карягин, А. Ліловий, С.Х. Раппопорт, В.Ф. Рябов, Л.Н. Столович тощо). При цьому кількість функцій художнього твору наростало від дослідження до дослідження, що провокується складною природою мистецтва. Це змусило представників функціональної теорії вдатися до пошуку «системоутворюючого принципу», який міг би об'єднати всі функції в єдину систему. В якості такого об'єкта, інтегруючого функціонального значення декількох аспектів мистецтва, стали розглядати соціально-виховну функцію, яка спиралася на соціальний, виховний, відбивний, проєктивний і перетворюючий аспекти (Б.Г. Ананьєв, М.С. Каган, Є.П. Крупник, Л.М. Рожин та ін.). Висування виховної функції в якості доміантної, наявність якої зазначено в більшості функціональних теорій (Ю.Б. Борев, Л.С. Виготський, С.Л. Столович), ще раз доводить правильність вибору нами мистецтва як засобу морального розвитку особистості.

Вивченню питання виховного потенціалу мистецтва присвятили свої дослідження Л.С. Виготський, Ю.І. Давидов, О.В. Запорожець, В.Ф. Рябов, В.Є. Семенов, Б.Ф. Сікорський, Р.П. Шульга та інші. Дана група робіт була спрямована, в основному, на розкриття і обґрунтування закономірностей впливу мистецтва на моральні структури особистості людини. Так, на думку вчених, максимальна реалізація його можливостей в сфері морального виховання обумовлена такими специфічними характеристиками самого мистецтва: універсальністю, емоційністю, індивідуально особистісним, комплексним характером впливу, його загальнодоступністю і актуальністю. Ефективність виховної функції мистецтва обумовлена також його моральним початком, яке виступає як внутрішній змістовний компонент, що виявляється в двох взаємопов'язаних моментах: 1) морально-етичне в змісті мистецтва (його відображаються сюжети); 2) моральна цінність самого мистецтва, обумовлена його природою. Ось чому моральний вплив на людей також здійснюється двояко - і прикладом моральної поведінки, і силою естетичного переживання. Відсутність одного з цих елементів обертається відсутністю виховного ефекту.

У ракурсі досліджуваної нами проблеми заслуговує увагу і точка зору вчених (Л.С. Виготського і Н.А. Кормін) на прогностичний аспект виховної функції мистецтва. Так, говорячи про нього, дані вчені передбачають, що мистецтво сприяє освоєнню людиною можливого досвіду, ще не пережитого їм, що виходить за рамки того, що є в його поведінці і повсякденному житті. Тим самим, на нашу думку, виникає реальна можливість через художнє опосередкування сприяти морально-пізнавальному, емоційно-чуттєвому збагаченню особистості дитини. Це положення важливо в методологічному і функціональному планах, оскільки дозволяє виробити зміст, перспективи і логіку побудови впровадженої нами артпедагогічної програми.

Цікавими для нашого дослідження представляються і роботи, в яких мистецтво за способом впливу на особистість співвідноситься безпосередньо з самою мораллю (О.О. Григор'єв, Ю.Н. Давидов, Л.Н. Коган, Л.І. Кунчева, В.А. Малахов, С. Плотніков, В.А. Розумний, Л.В. Федорова та інші). Дані вчені, порівнюючи обидві форми суспільної свідомості, прийшли до одноголосного висновку про переваги (за способом впливу) мистецтва. Сутнісне розходження моралі і мистецтва виявляється, на їхню думку, перш за все, в способі регуляції особистості. До мистецтва ж людина звертається добровільно, тому воно з самого початку стає «на стороні» індивіда. Як відзначали А. Натев, В.І. Толстих та інші, оволодіння моральними істинами через художні образи здійснюється безпосередньо, непомітно, поволі, як привласнення свого ж власного досвіду [47].

Відмінність моралі від мистецтва полягає ще і в тому, що мораль функціонує як система абстрактних норм і заборон, що мають ідеальний характер. Тому сама форма, передає поняття добра і зла, що не можуть бути в даному випадку візуальною. А оскільки у дітей дошкільного віку переважним видом мислення є наочно-образне, стають зрозумілими певні труднощі в усвідомленні ними абстрактних норм і правил поведінки. Парадокс моральності полягає також в тому, що імперативи представлені в суспільній свідомості у відносно загальній, надситуативній, тобто надемпіричній формі,

а виконуватися суб'єктом вони можуть лише конкретно, через поодинокі дії. Тому для успішного засвоєння моральних норм дошкільнику необхідний їх предметний носій, що володіє статусом видимості і образності. І тут неоціненна допомога мистецтва, що сприяє освоєнню моральної проблематики в конкретно-чуттєвому образному вигляді. Іншими словами, мистецтво виходить із прагнення «незавершеної» моральної свідомості до «завершеності» в конкретному образі.

Таким чином, згідно з даними досліджень можна зробити наступний висновок. Володіючи рядом специфічних виховних переваг в порівнянні з іншими засобами впливу, саме мистецтво забезпечує можливість ефективного впливу на моральний розвиток дитини. Завдяки переважному у дошкільника наочно-образному мисленню моральна програма, «закодована» в художніх творах, стає надбанням дитини через опосередковану систему образів мистецтва, візуальну сукупність одиничних вчинків художніх персонажів.

Висування виховної функції сприяло тому, що мистецтво починає розглядатися в поведінковому, особистісному аспектах. Одним з перших у вітчизняній науці дану проблему підняв Л.С. Виготський, який стверджував можливість встановлення психічних законів впливу мистецтва на людину. Він вважав, що вплив мистецтва на моральність здійснюється трояким чином. По-перше, через мистецтво виділяються важливі для суспільства проблеми. По-друге, мистецтво є організатором соціального спілкування. По-третє, мистецтво створює ні з чим незрівняним імпульсом до соціальної дії. Автор вважав, що взаємодія людини і мистецтва організовується, перш за все, на соціально-психологічному і психофізіологічному рівнях.

На особливу увагу, на наш погляд, заслуговують концепції, в яких розглядаються конкретні психологічні механізми виховного впливу мистецтва на особистість. Так, на думку Є.П. Крупника, дане явище є цілісним системним актом, в якому взаємодіють такі складові, як впливаючий стимул (твір мистецтва), художнє свідомість особистості, та

ефект «післядії» художнього твору на особистісну організацію людини [8]. Інтерпретуючи виховні можливості мистецтва, представники даного напрямку виділяють трьохкомпонентний характер його впливу на особистість: вплив на афективну (емоції), когнітивну (оцінювання) і поведінкову сфери, що відповідає представленій нами схемою морального розвитку дошкільника, де зазначена необхідність впливу одночасно на кожную з трьох сфер його моральності.

Значний моральний потенціал мистецтва і розуміння його виховних переваг сприяли вивченню проблеми впливу мистецтва на людину на рівні педагогічної практики - «знизу». Так, в ряді педагогічних досліджень стали описуватися конкретні механізми впливу мистецтва на дитину, розглядалися окремі аспекти використання його в різних видах діяльності дітей.

Сучасними теоретичними основами для застосування виховного багажу мистецтва з метою розвитку моральних структур особистості є актуальними здобутками вітчизняної педагогічної науки, які дозволяють, перш за все, простежити загальні витоки і спорідненість механізмів впливу мистецтва і педагогічних методів виховання. Так, в роботах вчених Л.С. Виготського, М.О. Кнебеля, О.М. Леонтьєва, Б.Т. Лихачова, В.Д. Мейлаха та інших зазначається, що у всіх випадках ціннісний світ особистості приходить до неї ззовні - з багатств мистецтва.

У вітчизняній педагогіці ідея гармонії добра і краси знайшла своє відображення в морально-естетичному напрямку виховної роботи.

Цілком повноправним видається виділення даного напрямку виховної роботи та в дошкільній педагогіці. Оскільки дошкільники володіють усіма необхідними психологічними передумовами (розвитком довільної уваги, сприйняття, образної пам'яті, уявлення, мислення), які в сукупності створюють можливості для розуміння дітьми художньої мови творів і проникнення в психологічну характеристику образу. Необхідно відзначити також, що емоційна чуйність цілісності світосприйняття, безпосередність переживань обумовлює близькість дошкільників до художнього типу, ніж до

розумового. Таким чином, все вищесказане створює об'єктивні передумови для використання мистецтва як засобу морального виховання дітей.

На сьогоднішній день існує значна кількість концепцій, присвячених моральному вихованню дітей дошкільного віку засобами літератури, образотворчого мистецтва, музики (Р.С. Буре, Н.О. Ветлугіна, А.М. Виноградова, В.Н. Давидович, Е.С. Євдокімова, Н.М. Зубарева, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, М.М. Коніна, Л.В. Крайнова, І.Д. Мельникова, Н. Миронов, В.С. Мухіна, В.Н. Полуніна, Т.І. Софронова, Н.Е. Фаас, Р.М. Чумічева, В. Шестаков та ін.). Однак розглянути всі їх в нашому дослідженні не представляється доцільним і можливим. Саме тому ми обмежилися вивченням лише окремих аспектів даної теми, необхідних для прогнозування і реалізації експериментальної частини нашої роботи, а саме, дослідженням моральних можливостей традиційних форм залучення дітей до мистецтва.

Проведений нами аналіз досліджень, присвячений проблемі впливу мистецтва на моральність дошкільників, показав, що найбільш поширеними і традиційними способами пізнання моральних цінностей, укладених в «художній реальності», для дітей є: 1) сприйняття художніх творів як вихідний етап спілкування з мистецтвом; 2) власне художня творчість як матеріальне втілення пережитого і осмисленого дитиною. Розглянемо докладніше потенційні виховні можливості кожної з перерахованих форм продуктивної активності дитини в сфері мистецтва.

Проблема сприйняття мистецтва є однією з центральних для нашого дослідження, оскільки виховує ефект мистецтва можливий лише при безпосередньому сприйнятті дитиною певного художнього твору. При цьому твір мистецтва розглядається як «система подразників, свідомо і навмисно організованих з таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію» [44] і тим самим впливати на особистість.

Слід зазначити, що моральні можливості художнього сприйняття обумовлені подвійністю художнього твору. Справа в тому що, на думку

Т.Б. Сіднева, можна виділити два способи прояву морального початку в художньому творі: моральність як необхідний зріз моделі дійсності; моральність як позиція автора. «Подвійна» моральна цінність творів мистецтва реалізується тільки в процесі сприйняття, коли виникають складні комунікативні відносини: автор - твір - реципієнт. При цьому художнє сприйняття розглядається не як пасивний, споглядальний акт, а як активність реципієнта, що володіє моральним досвідом і співвідносить свої переконання з результатами осмислення художником його життєвих спостережень в творі. Це дозволяє говорити про сприйняття як комунікації (Н.О. Бучило, М.М. Волков, Є.П. Крупник, Є.Р. Льовіна, С.Х. Раппопорт, В.В. Селіванов, Л.М. Столович, Б.П. Юсов, Л.М. Якобсон та ін.). На думку даних вчених, художнє сприйняття включає в себе три основних фази, в кожній з яких локалізований психологічний механізм, який має свою специфіку морального впливу на особистість:

Передкомунікативна фаза (механізм художньої установки, мотиву) - підготовка до зустрічі з твором мистецтва (педагог здійснює вибір твори, попередню бесіду з дітьми за визначеною моральною темою). Від того, як дорослий спланує і організує дану фазу, залежить глибинне проникнення дитини в моральну сутність, сенс твору.

Комунікативна фаза (механізм уподібнення, інтерпретації) - безпосередньо сам процес сприйняття творів, що вимагає особистісного «співавторського» осмислення змісту твору. Співтворчість передбачає інтерпретаційний і індивідуально-варіативний характер сприйняття твору, його творчу переробку.

Посткомунікативна фаза (оцінка, аналіз, судження), при цьому включається механізм ціннісно-сміслової рефлексії. Безпосереднім сприйняттям процес впливу твори мистецтва на реципієнта не закінчується. Матеріал вживання осмислюється етично, відбувається проникнення в задум, систему образів твору; виникають оціночні судження і певне ставлення до об'єкта. Це стає можливим, на наш погляд, коли педагог пропонує дітям

здійснити вербалізацію, візуалізацію їх суб'єктивної морально-естетичної оцінки і організовує моральне самопізнання через активне асоціювання мистецької події з власним досвідом.

В цілому, можна відзначити, що художнє сприйняття являє собою складну актуалізовану форму моральної свідомості, яке виступає конвертором, що переносить іншу людину з простору реального буття в простір його ідеального буття. При цьому за допомогою чуттєвих переживань і внутрішньої інтерпретації художніх образів відбувається привласнення реципієнтом етичного змісту творів - великої області моральних проявів людини, коли відбирається і закріплюється у вигляді образів - стереотипів уявлення про моральні цінності, збагачується і розширюється досвід його переживань і моделей поведінки.

Все вищесказане слід віднести повною мірою і до сприйняття мистецтва дошкільниками, вивченням специфіки якого займалося значна кількість вчених (В.В. Алексєєва , Н.О. Ветлугіна, А.М. Виноградова, В.А. Єзікєєва, О.В. Запорожець, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Т.А. Рєпіна, Н.П. Сакуліна , Л.П. Стрєлкова, Е.М. Торшілова тощо). Всі вони стверджували, що дитяче уявлення являє собою складну психічну організацію, яке впливає на особистість дитини. Однак, незважаючи на значну схожість сприйняття дорослої людини і дитини, даний процес у дошкільника характеризується рядом специфічних особливостей, що сприяють ефективному становленню його моральності. Так, оскільки діти старшого дошкільного віку ще не розуміють умовності мистецтва, вони приймають його активно і реально. Внаслідок цього їх сприйняття характеризується особливою емоційністю, активно-дієвим ставленням до змісту творів, співучастю, наявністю виразних рухів, що виконують функцію сприяння героям творів. Головна ж особливість художнього сприйняття дошкільника полягає в наступному: дитині недостатньо лише дивитися (або слухати) художній твір.

Проте було б неправильно стверджувати, що моральне виховання здійснюється тільки через сприйняття художніх творів. Велика роль в цьому процесі власної творчої практики людини.

Сутність художньої творчості з формально-предметної точки зору розглядається як створення об'єктивно нового кінцевого продукту - художнього твору (Д.Н. Абрамян, Л.Н. Столович и ін.).

Обґрунтування значущості виділення художньої творчості як специфічної моральної діяльності дошкільників в нашому дослідженні обумовлено також цілим рядом причин. По-перше, даний вид художньої діяльності стає в онтогенезі одним з перших способів засвоєння дійсності. По-друге, художня творчість як особлива форма переживання в дошкільному віці є обов'язковою і популярною, тому що дитині не властиво тільки споглядальне ставлення до світу, вона відчуває потребу матеріалізувати свій новий життєвий досвід, надавши йому об'єктивувати форму. Крім того, дошкільник в силу недостатнього розвитку мови не завжди може знайти вербальне вираження своїх переживань. Творчість дає йому можливість самостійного прояву індивідуального ставлення до навколишньої дійсності. Виходячи з усього вищесказаного, на наш погляд, включення дітей в творчий процес є неодмінною умовою їх морального становлення. У зв'язку з цим ми спробуємо описати виховні можливості індивідуальної художньої творчості більш докладно.

Враження та переживання, отримані дітьми при сприйнятті творів мистецтва і навколишньої дійсності, потребують осмислення і систематизації. Дану функцію повною мірою виконує художня творчість. Дитина свідомо відображає в своїй творчості навколишню дійсність, зображуючи при цьому і те, що бачить, і те, що відчуває. Тому першим етапом творчого процесу дошкільників є насичення, коли педагог навмисно фіксує увагу дітей на моральний бік можна побачити у житті явищ і створює можливості для їх відображення в дитячій творчості через надання моральної спрямованості тематиці творчих завдань.

Другим етапом творчого процесу є виношування задуму, коли дитина прагне не просто копіювати явища, а користуватися художніми засобами, узагальнювати і оцінювати дійсність. Саме тому художня творчість розглядається як художня морально-практична форма вчинку, передбачає ціннісний вибір сюжету твору, художнього матеріалу, засобів виразності, що відображають моральні уявлення дитини. При цьому завдяки третьому, основного етапу творчого процесу - верифікації - створені дитиною художні образи, в силу своєї специфіки, стають для неї найбільш ефективним засобом втілення і передачі морального досвіду.

Таким чином, творча активність виступає специфічною моральною якістю особистості, яка сприяє піднесенню її моральної культури на новий більш високий рівень. Слід зазначити також особливу значимість отриманих в процесі творчості результатів (матеріальних продуктів), які є видимою частиною невидимої внутрішньої роботи дитини, осмисленням їм дійсності з точки зору морально-естетичного ідеалу.

Підводячи підсумки, слід констатувати, що мистецтво як надзвичайно специфічна сфера прояву моральності і як спосіб збереження і трансляції моральних цінностей суспільства, має виняткові педагогічні можливості впливу на дітей, що обумовлено їх психолого-педагогічними особливостями і виховними перевагами самого мистецтва в порівнянні з іншими методами впливу.

Визначаючи свою позицію з даного питання, ми вважаємо, що художнє сприйняття і індивідуальна творчість дійсно можуть здійснювати диференційований вплив на окремі сфери моральності дитини, але лише при створенні умов їх спрямованості на моральний результат, що можна досягти лише при цілеспрямованому педагогічному керівництві. Це означає, що сила впливу мистецтва може бути вище і конкретніше, якщо передбачає методично послідовне проєктування впливу мистецтва на певні структури особистості дитини. Максимальні можливості для реалізації цих завдань надаються лише при використанні нових педагогічних технологій. Так, ми

вважаємо, що моральні можливості різних видів мистецтва і альтернативність форм включення дітей в художню діяльність забезпечується при використанні всього арсеналу методів і засобів артпедагогіки.

### **1.3 Теоретична модель включення артпедагогіки в структуру і зміст процесу морального виховання старшого дошкільника**

Передумовами становлення артпедагогіки як самостійного напрямку з'явилися, на наш погляд, кілька причин: по-перше, розширення знань в області педагогіки і одночасне розуміння недостатності традиційних педагогічних методів для виховання особистості дитини; по-друге, осмислення виховних можливостей мистецтва і недостатня розробленість методичного забезпечення його функціонування в життєдіяльності дітей. На підставі цих обставин артпедагогіка, синтезувавши в собі досягнення вищезгаданих наук, починає оформлятися в самостійний науковий педагогічний напрямок з власною методологією і технологією. Вивчення специфіки її функціонування доцільно починати з короткого екскурсу в історію становлення даної галузі знання і педагогічної практики. Коріння артпедагогіки, на нашу думку, походять від арт-терапії.

Суть даного емпіричного методу лікування мистецтвом заключається в терапевтичному впливі за допомогою художньої творчості, що дозволяє людині висловлювати свої внутрішньопсихічні конфлікти у візуальній формі. Механізмом такого зцілення була визначена сублімація, завдяки якій виникли при фрустрації інстинктивні спонукання індивіда перетворюються в соціально-продуктивну діяльність, відбувається їх компенсація і зняття психічної напруги. З таких позицій арт-терапія розглядалася, головним чином, в специфічному контексті лікарської психіатричної і лікувально-корекційної практики.

Надалі арт-терапія набула більш широку концептуальну основу, включаючи гуманістичні моделі розвитку особистості К. Роджерса і

А. Маслоу, що сприяло виходу її з госпітального середовища в інструмент психопрофілактики, засіб розвитку людського потенціалу. Тим самим в арт-терапії паралельно з медичним з'являється педагогічне спрямування. Основна їхня відмінність один від одного полягає в тому, що якщо стосовно медичного напрямку термін арт-терапія (therapia перекладається з латині як «лікування») є адекватним основним змістом роботи арт-терапевта, зайнятого в системі охорони здоров'я, то щодо педагогічного напрямку він не цілком коректний. Спеціалісти, що працюють в цій галузі, прагнули замінити поняття «терапія» іншими (неклінічними) позначеннями, такими як «соціальне учіння», «емоційне виховання», «артпедагогіка». Це є виправданим, тому що метою такої роботи є не усунення проявів захворювання, а трансформація особистості і зміна стереотипів її поведінки.

Дана обставина сприяла тому, що паралельно з впровадженням арт-терапії в клініку загально соматичного і психіатричного профілю в Європі стали активно розвиватися ідеї прогресивної артпедагогіки, представлені Г. Рідом, Деві. При цьому сам термін «артпедагогіка» включав в себе як би два поняття: «арт» - художнє (синонім мистецтва) і «педагогіка» - область наукового знання, наука про виховання, розвиток і навчання людини. Слід зазначити, що один з найбільш відомих засновників «виховання через мистецтво» - Г. Рід надавав особливого значення даного терміну. Відповідно до його концепції, це визначення передбачає не виховання в мистецтві, а гуманістичний шлях виховання через мистецтво. Виходячи з цього Г. Рід позначив мистецтво як єдиний шлях виховання, висуваючи його на роль провідної і всеосяжної діяльності дітей. Це сприяло актуалізації та оформленню артпедагогіки за кордоном в окрему галузь знання, що представляє собою область прогресивної педагогічної практики.

У нашій країні в якості науково-обґрунтованого, переважно емпіричного методу, артпедагогіка починає формуватися тільки сьогодні. Однак, що намітилися останнім часом якісні зміни у сфері досліджень з артпедагогіки, на наш погляд, ще не знайшли належної оцінки з боку науки.

Обмежена кількість робіт з даної проблеми, недостатнє їх висвітлення в науково-методичній літературі не дають можливості широкого практичного застосування методик артпедагогіки в освіті, хоча потреба в цьому стає все більш очевидною. На сьогоднішній день існує лише кілька теоретико-методологічних досліджень з даної проблеми, серед яких виділяється робота колективу авторів: О.О.Медведевої, І.Ю. Левченко, Л.Н. Комісарової, Т.А. Добровольської [9]. Саме на неї ми спиралися в подальшій теоретичній розробці проблеми нашого дослідження.

Зазначене дослідження присвячене взаємодії мистецтва і педагогіки в реабілітації, корекції і вихованні дітей з проблемами в розвитку. У зв'язку з цим авторами дається таке визначення терміна: «артпедагогіка (художня педагогіка) по відношенню до спеціальної освіти - це синтез двох областей наукового знання (мистецтва і педагогіки), що забезпечують розробку теорії і практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей з вадами розвитку і питання формування основ художньої культури через мистецтво і художньо-творчу діяльність» [9].

Однак ми схильні вважати, що подібно арт-терапії, ресурси артпедагогіки не можна обмежувати лише госпітальним та реабілітаційним середовищем. Штучне звуження даної науки до рамок спеціальної освіти не сприяє ефективній реалізації її виховного потенціалу. Крім того, сучасні гуманістичні процеси в нашому суспільстві вимагають дбайливого і м'якого підходу до всіх без винятку дошкільників.

При цьому, на наш погляд, артпедагогіка здатна вирішувати не тільки загальнотеоретичні питання, а й приватні, які стосуються певного напрямку в роботі зі звичайним контингентом дошкільників. Виконання артпедагогікою даної функції дозволяє сформулювати визначення її сутності з урахуванням етичної спрямованості.

Так, під артпедагогікою нами розуміється галузь педагогічної науки про специфіку і закономірності інтегрованого впливу всіх видів мистецтва і пробудженими формами продуктивної активності особистості на систему її

соціальних зв'язків і становлення поведінкових стратегій, наслідком чого є адаптація дитини в колективі однолітків, оволодіння практичними вміннями в різних видах художньої діяльності. Досягнення вищезазначеного результату можливо за умови розвитку у дітей здатності розуміти загальнолюдські цінності, сконцентровані в мистецтві і формуванні вміння будувати свою життєдіяльність з урахуванням їх морального спрямування.

Розглянемо докладніше специфіку артпедагогіки. Основою даної соціопедагогічної технології виступає об'єднання всіх можливостей виховного впливу окремих видів мистецтва для забезпечення максимального впливу на особистість, яка визначається взаємодоповнюваністю, взаємовпливом, взаємозумовленістю їх відносин. При цьому виховання в артпедагогічному процесі має свою особливість: воно опосередковано красою мистецтва, коли через естетичний вплив одночасно здійснюється виховний вплив. Сам же артпедагогічний процес можна уявити як безперервну трьохсторонню комунікацію і динамічна взаємодія між основними її елементами або учасниками: дитиною, артпедагогом, дитячим колективом і матеріалом або продуктом художньої діяльності. Слід зазначити, що матеріал / продукт художньої діяльності дитини, будучи четвертим елементом в художніх відносинах, набуває особливої значимості для артпедагогіки, оскільки є специфічною областю для проєкції моральних досягнень, досвіду, змісту свідомості дитини, з одного боку, і предметом для ідентифікації педагога і групи однолітків з уявленнями дитини, з іншого боку.

Результатом, проміжним об'єктом взаємодії дитини і дорослого і сполучною ланкою між усіма перерахованими групами елементів артпедагогічного процесу є художній образ. Він розглядається як «основна змістовна категорія мистецтва» [6,39], як уявна ідеологічна модель явищ життя, що склалася в свідомості художника на основі осмислення ним явищ життя і втілена модельним же способом в художньому творі як знакової системи» [48; 12]. Художній образ відображає чуттєву наочність, володіє

конкретністю виразу і емоційного впливу, отже, у нього є всі психологічні передумови для ефективного впливу на дошкільника. Тому для артпедагогіки є можливим виділення художнього образу в якості внутрішньої умови, опосередковують вплив мистецтва на особистість і володіє здатністю впроваджуватися в глибокі пласти свідомості дошкільників, стаючи зразком відносин. При цьому художня діяльність учасників артпедагогічного процесу розглядається як найважливіша складова частина і один з основних факторів морально-виховного впливу, а образотворчі матеріали і художні образи - як інструмента моральної взаємодії між педагогом і дітьми.

Зазначене своєрідність артпедагогічного процесу забезпечує функціонування механізму його впливу. Він полягає в тому, що артпедагогіка, також як і арт-терапія, дозволяє в символічній візуально-образній формі реконструювати зміст наявного особистісного досвіду почуттів, поведінки людини з метою зміни його структури через осмислення, пошук нових форм, збагачення веде до розвитку особистості і зміни якостей її свідомості і моделей поведінки.

Так, по-перше, онтогенетичні принципи дитячої психології і педагогіки обумовлюють спрямованість артпедагогіки на те, що досвід людини може бути ширше, ніж досвід її індивідуальних переживань. Пізнаючи реальний світ в його соціальних зв'язках і відносинах і будучи обмеженим у можливостях безпосереднього включення себе в ці структури, дитина активно шукає і проєктує сприйнятий досвід в специфічну художню ситуацію. Основним об'єктом такої соціальної проєкції, що забезпечує дитині можливість накопичення безпосереднього досвіду і його корекції в процесі самостійної або спільної діяльності, тривалий час є художні образи. Виходячи зі сказаного, артпедагогіка в побудові своєї теорії спирається на концепцію О.В. Запорожця, який основний шлях виховання і розвитку дошкільника пов'язував з ампліфікацією, тобто збагаченням, наповненням процесу розвитку значущими для дитини змістом, формами і способами діяльності. Саме тому артпедагогіка, будучи джерелом нових позитивних

переживань дитини, стимулює освоєння нових форм досвіду, породжує нові потреби, недоступні в реальній життєдіяльності групи, що веде до розвитку особистості і зміни змісту свідомості, формуванню моральної активності. Досягнення артпедагогікою даних результатів обумовлено тим, що мистецтво втягує дошкільників в подібні з життям події, викликаючи подібні з життям переживання. При цьому почуття, уявлення, які виникають у дитини при взаємодії з художніми образами є реально існуючими, пережитими і дієвими внаслідок чого вони неминуче переносяться в реальний світ взаємовідносин в дитячому колективі.

Артпедагогіка виходить також з того, що найскладніші людські стосунки -моральні- можна моделювати, тобто створювати оптимальні моделі поведінки в різних ситуаціях і типізувати ці ситуації через відповідний підбір тематики художніх творів і завдань. В іншому випадку життєві ситуації не були б повчальними, одні люди не могли б вчитися на досвіді інших людей. Внаслідок цього артпедагогічний процес, спрямований на моральне виховання дітей, на нашу думку, повинен складатися з системи педагогічно обґрунтованих і керованих ситуацій, наявних в художніх творах або спеціально створюваних в реальному художньому спілкуванні дітей, які змушують їх думати і приймати етичні рішення.

Необхідно відзначити і те, що артпедагогіка передбачає реалізацію отриманого морально-художнього досвіду в реальній взаємодії з оточуючими. Справа в тому, що збій формуючих можливостей мистецтва часто відбувається через порушення єдності теоретичного досвіду моральної поведінки, придбаного в мистецтві, і його практичного втілення в реальному спілкуванні з іншими людьми. Тому артпедагогіка виходить з системи художньо-естетичних занять, забезпечуючи тим самим зв'язок мистецтва з життєвими явищами, соціально-позитивну спрямованість отриманого художнього досвіду і його переклад в реальне життя (через оформлення інтер'єру, книг, виставок, організацію артпедагогічних спільних ігор і т.д.).

Таким чином, артпедагогіка являє собою своєрідну систему виховання, що охоплює не тільки предмети художнього циклу, але і пронизує все життя дитини.

Артпедагогіка не ставить своїм головним завданням вдосконалення художньо-технічних знань, умінь і навичок дошкільників відповідно до канонів «академічного» мистецтва. Для даної науки провідними є соціально моральні завдання, вироблення гуманно-орієнтованих моделей поведінки, завдяки чому долається тенденція обмеження можливостей виховного впливу мистецтва на особистість рамками завдань художнього навчання, відзначається своєрідна «естетична інфляція». Значущим стає внутрішній план художньої роботи, яка відображує різноманітні зміни в свідомості дитини ніж кінцевий продукт творчості і його естетична оцінка. Проте в процесі художньої діяльності, організованої в рамках артпедагогічного процесу, неминуче відбувається вдосконалення художніх здібностей дошкільника, проте це вторинне по відношенню до виховних завдань артпедагогіки.

Виділення основних особливостей артпедагогіки стимулює і підбір методів, спрямованих на моральне виховання дітей засобами мистецтва. Тут слід зазначити, що здійснений нами аналіз існуючої практики виховання в ЗДО показав неефективність методики «передачі готового морального досвіду», передбачає використання тільки пояснювально-інформаційних методів у виховному процесі. Внаслідок цього потрібні методи, спрямовані на активне придбання емоційно-пережитого морального досвіду і способів його практичної реалізації. Тому вдосконалення методики морального виховання передбачає, на наш погляд, систематизацію методів морального виховання засобами мистецтва та виділення з них найбільш дієвих в сучасних умовах з урахуванням вікових особливостей старших дошкільників. Своєрідна реконструкція педагогічних художніх методів сприяє становленню методичної основи артпедагогіки, стимулюючого морального розвитку дошкільників. Таким чином, на основі всього вищесказаного нами виділено

такі модифіковані групи методів і прийомів морального виховання дітей засобами артпедагогіки в організованому педагогічному процесі:

*Методи формування моральної свідомості реципієнтів:*

- метод художнього пояснення і аналізу твору, коли виділення знань - висновків, укладених в художньому образі, виробляється самим реципієнтом через систему запитань педагога про моральність суті твору, якостях головних героїв. До них відносяться різні види викладу і надання естетичної інформації, що містить в творах мистецтва, в формі розповіді, переказу сюжету, діалогу, репліки, розгорненої розповіді, етичної фронтальної бесіди, демонстрації епізодів, репродукцій;

- метод порівняльного аналізу, коли реципієнту необхідно вибрати більш ефективний спосіб поведінки в розглянутому творі мистецтва;

- метод тематичного відбору художніх творів реципієнтами: відбір дітьми творів однієї тематики ; підбір декількох творів, що оповідають про різні (однакових) способи поведінки в подібних життєвих ситуаціях;

- метод контрадикторних переконань - формуються контрадикторні погляди, які закріплюються в формі переконань;

- метод вирішення моральних задач на основі аналізу проблемних художніх ситуацій, коли дошкільник на основі запропонованих художніх подій повинен здійснити певний моральний вибір, обґрунтувавши своє рішення;

- метод художнього втілення моральної ідеї. Дошкільник створює художній образ за визначеною заданою йому ідеї або тематикою творчого завдання. При цьому відбувається вироблення особистих переконань оскільки при втіленні ідеї вона повинна осмислити її та обґрунтувати художніми засобами.

Своєрідність цих методів полягає в тому, що на нейтральному художньому матеріалі, організовується моральне просвітництво, тобто пізнання моральних цінностей, сконцентрованих в мистецтві; їх аналіз та осмислення. Для цих методів специфічний також загальний фундамент:

активізація естетичного сприйняття, художньо-дослідницької діяльності, а також оперативний обмін художньою інформацією між учасниками педагогічного процесу.

Вищеназвані методи відображають цілісні властивості моральної свідомості дітей, служать перетворенню кожного його компонента, коли на основі створення пізнавальних завдань, які потребують реальної поведінки реципієнта, відбувається накопичення моральних знань, формування моральних понять, суджень і оцінок, відбувається стимулювання мотивів пізнання моральної дійсності.

*Методи і прийоми формування моральних почуттів і відносин:*

- метод створення ситуацій емоційної децентрації, коли дошкільник ставиться в умову необхідності відчутти себе ким-небудь відмінним від себе самого і екстеріоризувати виникли в результаті такого перевтілення почуття і переживання;

- метод розвитку емоційно-чуттєвого співпереживання художнім образам, коли педагог на основі спеціальних продуктів творчих завдань, стимулює виникнення гуманних моральних почуттів у старших дошкільників;

- метод створення ситуацій спільних переживань, коли організуються умови для колективної взаємодії дітей в різноманітних формах художньо-продуктивної діяльності, при цьому вони містять в собі елементи сильних спільних морально-позитивних емоційних переживань;

- метод взаємозбагачення моральними почуттями оточуючих.

Дана група методів, впливаючи на моральні почуття, сприяє збагаченню дітей новими враженнями та емоціями. При цьому у дошкільників відбувається емоційне освоєння дійсності, вони переживають і усвідомлюють моральні знання і почуття, виробляють певне ставлення до моральних норм.

*Методи і прийоми формування досвіду моральної поведінки дітей в області художньо-практичної діяльності:*

- метод педагогічного моделювання ігор-драматизації з наочним показом дошкільникам альтернативних форм поведінки. Педагог моделює ситуації, в яких діти програють різноманітні способи поведінки персонажів з художніх творів. При цьому їм надається можливість їх прожити, осмислити, прийняти правильні в моральному відношенні рішення, задовго до того, як будуть демонструватися ними зовнішні форми поведінки стануть життєвою реальністю;

- метод проблемно-моральних ситуацій, що спонукає дітей до реальної моральної активності, коли педагог створює спеціальні умови для постановки дітей в ситуацію залежності, нерівномірного розподілу матеріалу, спільного пошуку форм і засобів вираження певної ідеї, в результаті чого дошкільникам необхідно здійснити моральний вибір прийнятних в даній ситуації форм поведінки і взаємодії;

- метод стимулювання гуманістично-орієнтованих моделей поведінки дітей. Організація позитивного підкріплення морально позитивних форм поведінки дошкільників шляхом використання суспільної думки дитячого колективу, художнього порівняння, малюнків і розповідей самих дітей.

Дана група методів і прийомів сприяє виробленню і закріпленню гуманістично-орієнтованих моделей поведінки дошкільників, переходу їх в звичні і стереотипні форми.

Вищесказане визначило необхідність наукового пошуку умов входження артпедагогіки в процес моральної гармонізації особистості дитини: від здатності «розкодувати» морально-естетичний зміст творів мистецтва до усвідомленого включення моральних цінностей у власну модель позитивної життєдіяльності.

Таким чином, завдяки об'єднанню всіх можливостей артпедагогіки в моральному вихованні дітей стає доцільним говорити про застосування спеціальної виховної технології розвитку дітей дошкільного віку, в основі якої лежить процес педагогічного впливу засобами різних видів мистецтв.

Розглянемо докладніше технологію морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогіки.

Педагогічне застосування засобів мистецтва має на увазі формування інтегративної основи виховання, в якості якої виступає спланований дорослим цілеспрямований педагогічний процес, в якому педагогіка і мистецтво знаходяться в тісному взаємозв'язку як на рівні змісту, так і на рівні методики морального виховання.

Своєрідність артпедагогічного процесу морального виховання полягає в тому, що педагог організовує вплив дітей з мистецтвом через різні види художньої діяльності (сприйняття, переживання творів мистецтва, інтерпретація, творчість) [18]. Ми припускали, що включення дитини в кожен з перерахованих вище видів художньої діяльності сприятиме формуванню моральної позиції дошкільників, що виявляється в різноманітних формах їх моральної активності.

Під моральною активністю ми розуміємо здатність до прояву певних моральних устремлінь особистості, її участь, діяльність по моральному перетворенні навколишньої дійсності. Слід зазначити також, що в розробці моделі морального виховання дошкільників засобами артедагогіки ми спиралися на дослідження вчених, в яких вказана певна етапність освоєння художньої діяльності дітьми в процесі їх морального удосконалення, наприклад.

Розробка етичного змісту артпедагогічної програми базувалася на припущенні про те, що послідовне включення дитини в традиційні і виділені нами види художньої діяльності стимулюватиме розвиток їх моральності. Застосування артпедагогічної методики вимагає від педагога досить високого рівня науково-педагогічної підготовки, методичної майстерності, прояви широкої творчої ініціативи і самостійності в рішенні практичних питань стимулювання.

З урахуванням даних вимог до взаємодії педагога і дитини було впроваджено зміст кожного з п'яти етапів представленої далі артпедагогічної моделі морального виховання дітей старшого дошкільного віку.

**1 етап.** Художнє сприйняття змістовно-тематичного зрізу творів. Даний етап реалізується через гносеологічний підхід до мистецтва як форми людського пізнання світу (А.А. Андрєєв, Ю.Б. Борев, М.С. Каган, С.Х. Рапопорт та ін.), тому він запускає механізм пізнавально-когнітивної сфери моральності старшого дошкільника. Реалізація даного етапу передбачає моральне просвітництво дошкільників через сприйняття моральних явищ, споглядання і емоційне переживання думок, почуттів, вчинків художніх персонажів. Для цього педагог стимулює морально пізнавальну активність дітей через організацію дослідницької діяльності дошкільників на основі сприйнятих художніх творів, представлену у вигляді певних ступенів, які відповідають логіці формування пізнавально-когнітивної сфери моральності дитини.

Результатом першого етапу представленої моделі є засвоєння на раціональному і емоційному рівнях моральних знань, які набувають для дошкільників суб'єктивну значимість, виступаючи вже в формі переконань (усвідомлених знань).

**2 етап.** Індивідуальна художня творчість як конструювання моральної сутності художніх образів і ситуацій самими дітьми. На даному етапі дошкільникам за допомогою образотворчої та художньо-мовної творчості висловлюють своє ставлення до моральних норм, засвоєння яких відбулося на художньому матеріалі, і практикуються в застосуванні їх для оцінки моральних явищ. Тому на відміну від попереднього етапу, дана форма роботи розрахована на самостійну дослідницьку діяльність дітей.

Функціонування даного етапу артпедагогічної роботи організовувався таким чином, щоб він сприяв стимулюванню емоційно-оціночної моральної активності дітей, що можливо через відповідний підбір тематики завдань для творчості, що вимагає від дошкільників активної переробки знань,

візуалізацію

Схема 4 структурно-технологическая модель нравственного

моральної оцінки. виховання дітей старшого дошкільного віку засобами

Розроблена нами артпедагог

система

тематичних завдань з образотворчої діяльності старших дошкільників включала в себе кілька груп проблемно-пошукових творчих завдань, які дітям необхідно було вирішити у візуальній формі.

**3 етап.** Колективна робота зі створеними дітьми художніми образами як взаємозбагачення наявними моральними цінностями, їх корекція в ході художнього діалогу.

Даний етап передбачав розгортання художньої комунікації і дій зі створеними дітьми художніми образами, відображеними в дитячих малюнках.

Кінцевим продуктивним результатом цього етапу артпедагогічної роботи є переклад та функціонування усвідомлених, «прочувствованих» і відкоригованих дітьми художніх образів в їх реальну життєдіяльність.

**4 етап.** Артпедагогічні гри як організація поведінки в умовах художньо-ігрового взаємодії, спрямованого на майбутнє реальне сприяння.

Артпедагогічні ігри - це ігри, основний зміст яких відповідає морально-художнім цінностям, які використовуються з метою досягнення певного виховного ефекту. Особливостями «ігор з переважаючим художнім елементом» є художня ілюзія, обумовлена коливаннями між дійсністю і вигадкою в рамках інтерпретації обігравання художнього твору або розроблених на його сюжетній основі альтернативних варіантів. В результаті діти програють і освоюють нові соціальні ролі, які потім реалізують в дійсності.

Результатом даного етапу артпедагогічної роботи є формування у дітей таких компонентів реальної моральної поведінки: внутрішніх інтелектуальних моральних дій; зовнішніх практичних способів поведінки в

різних ситуаціях; переживань, пов'язаних своєї поведінки, здатності будувати її з урахуванням моральних ідеалів.

*5 етап. Спільна художньо-творча діяльність дітей як організація практики власного морального гуманного поведіння з однолітками.*

Відмінна риса цього етапу в тому, що дитина виходить з художньої ілюзорної ситуації і переносить всі придбані моральні знання і практичні навички поведінки, отримані й апробовані в навчальних художньо-етичних ситуаціях, в реальну життєву обстановку і взаємини з однолітками. Основним способом реалізації цього етапу роботи з дошкільниками виступає моделювання реальних життєвих ситуацій морального вибору в умовах художньої взаємодії.

Таким чином, даний вид художньої діяльності сприяє: формуванню у дошкільників стійких навичок колективної співпраці; вироблення орієнтації на партнера, вмінню діяти в його інтересах, надання йому допомоги. Внаслідок цього у дітей відбувається усвідомлення нового досвіду гуманного поведіння серед однолітків; виробляються, закріплюються і вдосконалюються ті форми поведінки, які сприяють успішному функціонуванню дитини в групі.

Резюмуючи все вищесказане, слід зазначити, що артпедагогіка стає засобом формування моральних основ особистості дитини 5-6 років за умови спрямованості кожного структурного компонента вищезазначених видів художньої діяльності на моральний результат. Виходячи з представленої моделі ми виділяємо кілька провідних умов, через які артпедагогіка безпосередньо впливає на розвиток моральності дітей шляхом вдосконалення їх взаємовідносин з «художньою» реальністю: збагачення змісту основних форм продуктивної активності дошкільника; моделювання різних варіантів форм творчих об'єднань дошкільників з високим рівнем їх взаємодії, спрямованих на становлення гуманних відносин дітей один з одним.

## Висновки до першого розділу

Найважливішим початковим етапом становлення моральності як характеристики особистості людини є дошкільний вік.

Теоретичний аналіз розробленості проблеми морального виховання дошкільників показав достатню її освітленість в педагогічних і психологічних дослідженнях. Результатом і показником ефективності процесу морального виховання в них розглядається моральний розвиток особистості, яке здійснюється одночасно за трьома провідними лініями: формування пізнавально-когнітивної, емоційної і практично- діяльнісної сфер моральності.

Вивчення якісних характеристик процесу морального розвитку старших дошкільників дозволило прийти до висновку, що старший дошкільний вік є сенситивним для формування гуманності, оскільки протягом нього відбувається становлення певного комплексу моральних проявів, що складаються з властивих дитині уявлень про норми і правила взаємовідносин з оточуючими людьми, гуманних почуттів і форм альтруїстичної поведінки.

Теоретичні ідеї та положення були акумульовані в впроваджені моделі морального розвитку старшого дошкільника, яка відображає механізм виникнення у дітей гуманних форм поведінки і особистості. У ній пізнавально-когнітивна, емоційна і практично-діяльнісна сфери моральності утворюють між собою зв'язок лінійного типу, де емоційний компонент займає центральне місце, стимулюючи переклад вербальної поведінки в реальну життєдіяльність дошкільників.

Однак, незважаючи на розробленість даної проблеми, в сучасній дошкільній педагогіці продовжує існувати потреба в пошуку ефективних засобів і методів морального виховання дітей, одним з яких є мистецтво - як художньо - образна модель життєвих явищ, що має певний моральний сенс.

констатувати інтенсивність взаємодії і взаємовпливу морального і естетичного чинників і виявити виняткові педагогічні можливості мистецтва у формуванні моральності дітей дошкільного віку. При цьому мистецтво, будучи специфічною формою прояву моральності, і надаючи одночасний вплив на кожну з її сфер, здатне виступити в якості фасилітатора становлення гуманності старших дошкільників.

Аналіз прикладних і методологічних досліджень дозволив з'ясувати, що стандартними способами пізнання моральних цінностей в традиційній виховній системі ЗДО є основні види художньої діяльності - сприйняття і творчість, які здатні надавати диференційований вплив на окремі сфери моральності дитини лише при створенні умов для їх спрямованості на моральний результат. Виявлене обмеження взаємодії дитини з мистецтвом рамками художніх занять, відсутність альтернативних форм взаємодії дітей у художній діяльності актуалізувало пошук способів удосконалення методики включення мистецтва в процес виховання гуманістичних форм поведінки дошкільників. Об'єктивні можливості для застосування сумарно зростаючих моральних можливостей різних видів мистецтва забезпечуються, на наш погляд, при використанні артпедагогіки як нової педагогічної технології.

Під артпедагогікою нами розуміється педагогічна технологія, заснована на інтегрованому впливі всіх видів мистецтв і спонукальних формах продуктивної активності особистості на систему її соціальних зв'язків і відносин, поведінкових стратегій.

Науковий пошук впровадження артпедагогіки в процес моральної гармонізації та гуманізації особистості дитини знайшов узагальнене відображення в представленій системі специфічних методів виховання і ієрархічної структурно-технологічної моделі морального виховання дітей засобами артпедагогіки. Сутність даної моделі полягає в організації певних етапів освоєння моральних цінностей мистецтва: від здатності «розкодувати» морально-естетичний зміст художніх творів до усвідомленого включення моральних цінностей у власну модель позитивної життєдіяльності. Це

досягається шляхом моделювання художньо-моральних ситуацій в різних видах діяльності, кожен з яких актуалізує одну з численних форм моральної активності дошкільників, які сприяють послідовному розгортанню і функціонуванню гуманних проявів дітей.

Резюмуючи все сказане, слід зазначити, що конструювання артпедагогічної системи морального виховання старших дошкільників здатне подолати звичні для традиційного дошкільного виховання стереотипність ініціюючого впливу дорослих, жорстку регламентованість традиційних джерел процесу морального виховання і дозволяє розглядати артпедагогіку як розвиваючу моральність дітей педагогічну технологію, максимально використовуючи виховний потенціал мистецтва.

## **РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛУ АРТПЕДАГОГІКИ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

### **2.4 Дослідження рівня морального розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогічної діагностики (констатувальний експеримент)**

Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези нами було проведено експериментальне дослідження, що включає констатувальний, формувальний та контрольний експерименти.

На першому із зазначених етапів (констатувальному) були поставлені наступні завдання:

- визначити основні критерії і на їх основі рівні морального розвитку старших дошкільників;
- розробити комплексну артпедагогічну діагностику, що дозволяє визначити фактичний рівень морального розвитку дітей;
- виявити за допомогою артпедагогічної діагностики особливості та рівні морального розвитку дітей старшого дошкільного віку (в експериментальній і контрольній групах).

Як було зазначено в попередніх параграфах, найважливішою метою і результатом морального виховання дітей старшого дошкільного віку є формування гуманістичної спрямованості особистості. Однак для розробки комплексної системи діагностики та її адекватного функціонування у виховній системі ЗДО необхідно виділити узагальнений конкретний критерій гуманізму, з найбільшою повнотою відображає сутність моральної вихованості дітей.

Так, на нашу думку, змістовною характеристикою гуманності є спосіб ставлення до іншого як найвищої цінності, структура якого синтезує когнітивний, емоційний, практично-діяльнісний компоненти морального розвитку. З урахуванням даного інтегрованого критерію, спираючись на висновки вчених і розроблену нами карту морального розвитку дитини 5-6 років, в нашому дослідженні як приватних критеріїв прояву гуманності старших дошкільників виділені наступні параметри:

*Когнітивний компонент морального розвитку:*

- ступінь і характер засвоєння дитиною системи моральних знань про норми і правила, що регулюють способи міжособистісних відносин (оцінюються їх широта, точність, об'єктивність, ступінь усвідомлення і прийняття самою дитиною);
- здатність висловлювати на основі наявної системи моральних знань дефінітивні і оціночні судження про способи взаємовідносин оточуючих людей;
- готовність до організації та встановлення позитивних способів відносин з оточуючими (оцінюється вербальна поведінка дитини як теоретичні вміння знаходити соціально прийнятні способи поведінки в ситуаціях морального вибору);

*Емоційний компонент морального розвитку:*

- здатність до емоційної децентрації як необхідної умови розуміння і прийняття дитиною своєрідності особистості іншої людини;
- прояв гуманних почуттів, емоційного відгуку в формі співпереживання співчуття, тішитися при взаємодії з оточуючими (оцінюється характер вираження моральних почуттів, їх інтенсивність, адекватність і спрямованість);

*Практично-діяльнісний компонент моральності:*

- наявність альтруїстичних форм реальної поведінки дитини: виявлення турботи про оточуючих людей, організація реальної сприяння,

взаємодопомоги за власною ініціативою (оцінюється стійкість, довільність);

- здатність до прийняття моральних рішень в ситуації вільного вибору поведінки, не передбаченого досвідом дитини;
- здатність до продуктивної співпраці (оцінюються зовнішні прояви властивих дитині особливостей поведінки і способи взаємовідносин в спільній з іншими діяльності).

На основі виділених параметрів нами були розроблені критерії морального розвитку дітей 5-6 років , представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

### Критерії морального розвитку дітей

Рівні	Критерії		
	Пізнавально-когнітивна сфера	Емоційна сфера	Практично-діяльнісна сфера
<b>Високий рівень</b>	Знає, вербально формулює та розкриває зміст моральних норм, що виражають ставлення до іншої людини. Дефінітивні судження мають об'єктивний, розгорнутий характер. Оціночні висловлювання адекватні, мотивовані, диференційовані.	Емоційні реакції на вчинки морального змісту та моральні поняття носять адекватний, яскраво виражений характер. Розширюється число моральних понять, яких діти виявляють емоційне ставлення, що ґрунтується на своєму досвіді. Відзначається прагнення	Відповідність вчинків моральним поняттям та моральним уявленням. Свідомо слідує нормам моральності у ситуації морального вибору. Наголошуються на спробах контролювати поведінку інших дітей на основі моральних норм. У поведінці переважає

	<p>Цікавиться моральними проблемами. Здатний до відображення морального аспекту явищ життя у своїй художній творчості. Виявляє готовність до організації та встановлення позитивних способів відносин з оточуючими. Вміє вербально знаходити соціально прийнятні способи поведінки у ситуаціях морального вибору</p>	<p>висловити своє ставлення до подій, що відбуваються. Добре розвинена здатність до емоційної децентрації. Моральні Почуття на успіх і невдачу іншого (у формі співчуття, радості) носять стабільний характер і спрямовані по відношенню до знайомих та незнайомих дорослих, дітей. При сприйнятті художніх творів спостерігається яскраво виражений, адекватний емоційний відгук.</p>	<p>стійка альтруїстична мотивація. Помічає труднощі, які у інших дітей, самостійно надає їм реальну допомогу. Виявляє інтерес та перевагу спільної діяльності. Реалізує моральні норми у ситуаціях ігрового та ділового співробітництва щодо широкого кола однолітків. Узгоджує та співвідносить свої дії з діями інших, здатний до гнучкої та тактичної взаємодії. Вміє домовитися про спільні дії, прислухається до суспільної думки. Здатний врегулювати конфліктну ситуацію.</p>
<b>Середній рівень</b>	<p>Знає і іноді може вербально</p>	<p>З'являється емоційне ставлення</p>	<p>Демонструє позитивну моральну</p>

	<p>сформулювати моральні норми, завжди розуміє їхній сенс і необхідність. Дефінітивні судження менш розгорнуті та точні. Оціночні висловлювання будуються здебільшого використання дихотомічних понять; не завжди об'єктивні. Моральними проблемами цікавиться ситуативно. Іноді вербально знаходить соціально прийнятні методи поведінки з іншими людьми у ситуаціях морального вибору.</p>	<p>до деяких моральних понять та вчинків. В окремих випадках відзначається здатність до емоційної децентрації. Спостерігається прояв співпереживання лише у ситуації неблагополуччя знайомої людини чи літературного героя.</p>	<p>спрямованість у поведінці по відношенню до однолітків, яких відчуває симпатію. Помічає труднощі, які у інших дітей, проте реальну допомогу надає ситуативно, чи після пропозиції педагога. Перевагу віддає вербальним формам взаємодопомоги. Здатний приймати моральне рішення в ситуації вибору форм поведінки. Бере участь у спільній діяльності за потребою. Не завжди може врегулювати конфлікти, що виникають між дітьми, прислухатися до думки інших дітей.</p>
<p><b>Низький рівень</b></p>	<p>Поверхневе знання моральних норм про</p>	<p>Відсутність адекватного</p>	<p>Відсутність дієвості моральних уявлень.</p>

	<p>правила та взаємовідносини з оточуючими, розуміння їх необхідності та сенсу. Відзначаються окремі недиференційовані оцінні судження-штампи. Дефінітивні судження не адекватні, або відсутні. Моральними проблемами не цікавиться, не прагнути відобразити їх у творчості. Не може запропонувати соціально прийнятні методи поведінки у різноманітних ситуаціях морального вибору.</p>	<p>емоційного ставлення до моральних понять та вчинків морального змісту. Здатність до емоційної децентрації не сформована. Емоційний відгук при сприйнятті успіхів та невдач іншої людини або літературного героя не спостерігається.</p>	<p>Не виявляє інтересу до проблем однолітків. Часто джерелом конфліктів. Альтруїстична мотивація у поведінці відсутня. Відмовляється допомагати іншим дітям. У поведінці відзначається періодичне прагнення дотримуватися норм моральності, проте у своїй переважає орієнтація зовнішні моральні регулятори. Можливий прояв негативних моральних проявів стосовно дітей. Прагнення уникати спільної діяльності.</p>
--	--	--	---

Розглянуті критерії та показники прояву гуманності у дітей старшого дошкільного віку потребували адекватної системи комплексної діагностики, яка дозволить з достатнім ступенем надійності та валідності виявити своєрідність морального розвитку сучасних дошкільників. Однак аналіз наявних методик діагностування моральних проявів дошкільників показав їх виключне однаковість. Так, в основному, використовуються методики, побудовані на активізації вербальних суджень дитини і виявленні лише зовнішніх проявів її поведінки. В результаті багато аспектів моральності сучасних дошкільників (наприклад мотиви поведінки дітей, емоційні особливості сприйняття ними моральних норм) вислизають з поля уваги дослідників.

Заповнюючи існуючу прогалину, ми модифікували комплекс артпедагогічних методик діагностики індивідуальних проявів моральності дітей. Своєрідність його обумовлено тим, що дорослий організовує художньо-діагностичні ситуації морального вибору і досліджує особливості реагування на них дітей (аналіз морального змісту продуктів творчої діяльності дітей, особливостей сприйняття ними тематичного «зрізу» твори; змісту і способів художнього спілкування з приводу створеної або створеної художньої продукції тощо).

При цьому морально-діагностичні можливості сприйняття художніх робіт інших людей (літературних творів, малюнків) засновані на дослідженнях вчених про те, що характер відносини людини до мистецтва, активність і спрямованість сприйняття прекрасного відображають придбані (культурні, середовищі; параметри розвитку особистості в певний момент життя і дають інтегральне уявлення про неї в цілому. Іншими словами, людина дістає з художнього твору і реагує, перш за все, на те, що його цікавить і їй відповідає, а отже, що характеризує її як особистість. Тому основними показниками морального розвитку дітей в процесі художнього сприйняття є оцінка, вибір, ранжування, інтерес, характер емоційних

переживань, домислювання, інтерпретація, перевага або заперечення художнього твору.

Морально-діагностичні можливості творчості (в основному образотворчого) базуються на твердженні вчених про те, що створені художні твори виступають в якості зовнішніх моделей стану свідомості особистості; сприймається частини внутрішнього світу. Однак морально-діагностичний потенціал творчості дітей вивчений недостатньо. Виняток тут становлять дослідження Г.О. Люблінської, В.С. Мухіної, Г.В. Полуянова. На їхню думку, образотворча діяльність, формуючись у міру становлення психіки дитини, є показником її морального розвитку. Результат творчості дитини - малюнок, що розглядається як «графічна мова», неповторна особистісна експресія внутрішнього досвіду» - відображає ступінь сприйняття дитиною і ступінь акумуляції в його свідомості і поведінці закономірностей моральної культури суспільства.

Виходячи з вищесказаного, малюнок аналізується за наявністю певних морально-естетичних ознак: вибір, зміст теми і сюжету малюнка, його композиція, колір, характер ліній, процес створення малюнка, поведінку дитини під час роботи, способи взаємодії і особливості співпраці з іншими дітьми.

Таким чином, представлені аргументи на користь артпедагогічної діагностики забезпечують їй, на наш погляд, виключне становище в теорії і практиці морального виховання дошкільників. Крім того, ми вважаємо, що у створюваних нами художньо-діагностичних ситуаціях, є можливість прояву гуманності дітей старшого дошкільного віку на різних рівнях її сформованості. Тому використання діагностичного аналізу основних форм продуктивної активності дитини в сфері мистецтва може істотно допомогти в складанні уявлення про індивідуальні моральні особливості її особистості.

Слід наголосити також наступні принципи розробленої нами системи артпедагогічної діагностики: педагогічний характер діагностики; принцип тотожності моральних проявів людини в художній діяльності і його реальних

взаєминах з оточуючими людьми; принцип комплексного дослідження всіх аспектів морального розвитку дитини; принцип багатоваріантності вивчення одного і того ж параметра; принцип насичення діагностичних методик ситуаціями морального вибору.

Ґрунтуючись на даних принципах, для створення комплексу артпедагогічної діагностики морального розвитку дітей старшого дошкільного віку нами були підібрані як вже відомі в психолого-педагогічної літератури методики, так і модифіковані, авторські. Всі вони в сукупності дозволили відстежувати ефективність роботи з дітьми по їх моральному розвитку і фіксувати рівень сформованості кожного з трьох його компонентів: когнітивно-пізнавального, емоційного і практично-діяльнісного.

Розглянемо докладніше розроблений нами комплекс артпедагогічної діагностики, який використовується як на констатувальному, так і на контрольному етапі експерименту.

Перша група артпедагогічних методик діагностики, була спрямована на вивчення специфіки і рівня сформованості когнітивно-пізнавального компонента морального розвитку старшого дошкільника. Вона включала в себе дві діагностики, кожна з яких була орієнтована на дослідження певного аспекту когнітивно-пізнавальної сфери моральності випробовуваних.

Так, перша методика «Діагностична казка з елементами проєктивної вербалізації» (модифікація методики А.В. Петровського) була націлена на виявлення ступеня і характеру засвоєння дитиною системи моральних знань про норми і правила, що регулюють способи міжособистісних відносин шляхом аналізу оціночних і дефінітивних суджень піддослідних. У першій серії даної методики дошкільникам пропонувалася казка, яка містить 12 незакінчених пропозицій. Дітям необхідно було продовжити їх з урахуванням морального спрямування тексту (наприклад, «Маленька Баба-Яга розуміла, що погано бути злою, тому що...»). У другій серії передбачалося, що випробуваний згрупує малюнки із зображенням

негативних і позитивних вчинків дітей (10 ситуацій) в залежності від їх моральної спрямованості і спробує сформулювати правила, що знайшли відображення в малюнках. При цьому особлива увага зверталася на теоретичні обґрунтування дітьми своїх дій і специфіку їх емоційних проявів по відношенню до морального змісту представлених малюнків.

Друга з діагностик, спрямованих на вивчення пізнавально-когнітивної сфери моральності дітей («Незакінчені картини»), використовувалась з метою виявлення їх психологічної готовності до організації і встановленню позитивних способів відносин з оточуючими. Дошкільникам пропонувалося кілька незавершених проблемних ситуацій, для вирішення яких їм необхідно було теоретично здійснити моральний вибір способу поведінки. Наприклад: «У кімнаті два хлопчика. Один з них хворий, а інший здоровий і хоче грати в галасливу гру. Як би ти вчинив на місці здорового хлопчика? Намалюй продовження історії».

Наступна група діагностик, що входять в авторський артпедагогічний комплекс, була спрямована на дослідження особливостей і спрямованості емоційного компонента морального розвитку старшого дошкільника. До цієї групи входило три методики, перша з яких («Кольоровий тест відносин») дозволила визначити емоційне ставлення дошкільників до моральних норм, що розкриває поняття «гуманність»; їх індивідуальний зміст і якісні характеристики. Методичною основою тесту був кольороасоціативний експеримент, суть якого полягала в тому, що випробуваний до кожного званого дорослим моральному поняття підбирав відповідну йому колірну картку. При цьому цінність даного проєктованого методу полягає в тому, що він відображає як свідомий, так і частково неусвідомлюваний рівень відносин піддослідних до моральних понять. При аналізі результатів цієї методики нами інтерпретувалась емоційно-психологічне значення кожної колірної асоціації на представлені моральні поняття.

Друга діагностика («Визнач емоційний стан художнього образу») використовувалась для виявлення здібності дітей до емоційної децентрації і

вивчення особливостей розуміння ними емоційного стану іншого, вираженого художніми засобами. Для цього піддослідним була прочитана розповідь, в якому містилися етичні ситуації, що припускає неоднозначність ставлення до неї. Дошкільникам пропонувалося намалювати емоційний стан його головних героїв. За смисловим змістом малюнків дітей (передачі засобами художньої виразності настрою героїв і оцінки їх вчинків) робився висновок про можливість дошкільників до емоційної децентрації.

Наступна методика артпедагогічної діагностики також була спрямована на вивчення емоційної сфери моральності дошкільника. Однак в даному випадку нами ставилося завдання вивчити стійкість і спрямованість емоційно-морального співпереживання дитини в процесі сприйняття і обігрування літературного твору. Своєрідністю діагностики з'явилася поетапність її проведення. Так, спочатку дітям було запропоновано прослухати казку, в ході читання якої експериментатор спостерігав за особливостями емоційного відгуку дітей на утримання сприйманого літературного твору. Далі робота проводилася індивідуально. Кожній дитині пропонувалося віддати, обґрунтовуючи свій вибір, вирізаний з паперу символ серця персонажу, який найбільше сподобався (красивому, але жорстокому або потворного, але доброго).

На заключному етапі діагностики дошкільників повторно зустрічалися з персонажами казки, проте в даному випадку їм необхідно було вибрати від кого з головних героїв вони самі бажають взяти подарунок (подарунок від негативного персонажа був більш значущий і привабливий). При цьому дітям давалася установка на те, що приймати подарунок можна лише від вподобаного героя казки. В ході проведення методики експериментатор звертав увагу на стійкість і мотивацію вибору дітей на всіх етапах діагностики.

Третя група артпедагогічних діагностик включала в себе методику, спрямовану на дослідження практично-діяльній сфери моральності дітей 5-6 років. Вона представляла собою діагностику, що складається з декількох

серій лабораторного експерименту, націлених на вивчення особливостей реальної поведінки дошкільників (модифікація методики О.В. Запорожця). Дитина ставилася в різноманітні проблемно-етичні ситуації, що передбачають необхідність надання реальної допомоги іншій людині. Експериментатор фіксував особливості самостійного морального вибору дошкільників, специфіку та стійкість реальної поведінки.

Таким чином, на експериментальне дослідження в результаті проведення описаного нами артпедагогічного комплексу діагностики нами був визначений фактичний рівень розвитку основних моральних структур особистості дитини; здійснено аналіз особливостей його пізнавально-когнітивної, емоційної і практично-діяльній сфер.

Організовувані нами експериментальне дослідження проводилося на базі ЗДО № 108 м. Маріуполя і організовувалося за участю дошкільників від 5 до 6 років. Експериментальну групу склали 25 дітей старшої групи.

До контрольної групи входило 25 осіб дітей старшої групи.

При проведенні описаного нами комплексу артпедагогічної діагностики були отримані наступні дані. Так, за результатами методики №1 «Діагностична казка з елементами проєктивної вербалізації», авторами було виділено кілька груп випробовуваних, які відрізнялися типом розуміння і ставлення до основних моральних понять і норм:

*Неадекватна.* Діти не можуть продовжити вербальне висловлювання, не можуть виділити основні ознаки моральних понять, не обґрунтовують їхню соціальну значимість або дають абсолютно неадекватну відповідь. При проведенні другої серії діагностики ці дошкільники неправильно розкладають картинки (в одній стопці виявляються малюнки із зображенням як позитивних вчинків, так і негативних), не можуть мотивувати свій вибір, емоційні реакції в процесі виконання завдання неадекватні або відсутні. Такі показники відповідають низькому рівню розвитку когнітивно-пізнавальної сфери моральності старших дошкільників (6% випробовуваних). Таким

чином, у даних дітей не сформовано чіткої і диференційованої системи етичних знань, їх моральні уявлення носять поверхневий характер.

**Аморфна.** У дітей даного типу (10% випробовуваних) відмічаються спроби виділити основні ознаки розглянутих моральних понять, проте їх висловлювання не виходять, в основному, за межі дихотомічних визначень (без вживання моральних норм); наприклад, дошкільники дають такі відповіді: «добра людина це хороша людина»; «Для того, щоб з тобою дружили, треба вести себе добре». Крім того, ця група дітей правильно визначає полюсну (позитивне - негативне) градацію розглянутих понять, але так само продовжує сприймати їх поверхнево, складові елементи моральних понять не диференційовані; обґрунтування значущості моральної поведінки носить розмитий характер ( «злим бути погано тому що мені це не подобається»).

У запропонованих в діагностиці альтернативних ситуаціях, коли необхідно вербально зробити моральний вибір, такі діти в більшості випадків формально вибирають правильний спосіб поведінки, проте не можуть обґрунтувати свій вибір. У другій серії ці дошкільники, в основному, вірно розкладають картинки в залежності від моральної спрямованості зображеного на них поведінки дітей, але відчують труднощі при обґрунтуванні своїх дій або їх мотивація носить формальний характер: «поклав сюди, тому що я так думаю». Відзначено появу емоційного ставлення до окремих моральних вчинків і понять.

**Конкретно-ситуативна.** Найбільш численна група дошкільників (62% дітей), для якої характерний середній рівень розвитку пізнавально-когнітивної сфери. Для описуваного об'єднання дошкільників були типові, наприклад, такі відповіді: «добра людина це, наприклад, Юра М., тому, що він ділиться зі мною цукерками».

Іншими словами, цій групі дітей притаманний конкретно-ситуативний, констатувальний характер висловлювань. Вони розуміють значення моральних понять, однак не можуть виділити їх змістоутворюючих ознак,

тому перераховують конкретні вчинки і дії, коли-небудь мали місце в своєму індивідуальному досвіді. У діагностичних ситуаціях, що вимагають від дітей вибору моральних форм поведінки, дана група дошкільників також здійснює адекватний моральний вибір. Однак, пояснюючи запропоновану модель поведінки, діти проєктують її на вже існуючі в групі подібні ситуації, згадуючи виникли при цьому у них (або їх однолітків) переживання. При виконанні завдань, запропонованих у другій діагностичній серії, даний тип обстежуваних правильно класифікує представлені малюнки по їх моральному змістом. Однак на відміну від попередньої групи ці діти роблять спроби сформулювати зображені на картинках правила поведінки. При цьому висловлювання дітей знову носять конкретно-функціональний характер: «треба ділитися з дітьми цукерками»; «Не можна зіштовхувати дітей з гойдалок».

На наш погляд, настільки численна кількість дітей, які потрапили в вищезазначену групу, для якої були характерні конкретно ситуативні висловлювання, обумовлено цілим рядом причин. По-перше, у дітей відзначається дефіцит життєвого досвіду, внаслідок чого виникають труднощі в перенесенні істотних ознак конкретних понять і норм в будь-яку життєву ситуацію, що пов'язано також з низьким рівнем узагальнення у старших дошкільників. По-друге, важливою обставиною є, на нашу думку, відсутність у програмах, за якими працюють дані дошкільні установи, тим або розділів, присвячених етичним проблемам людини. У них акцент робиться на вивчення предметних дій людей, в той же час не береться до уваги етичний сенс соціальної взаємодії. Тому дошкільники, інтуїтивно розуміючи моральний сенс багатьох моральних норм і понять, мають труднощі виділити їх основні смислові одиниці і об'єктивні причини виникнення; відчують труднощі в переході від приватних вчинків до узагальнених оціночних і дефінітивного моральним висловлюванням.

Остання група, названа нами *аналітико-синтетичної*, включає в себе 22% старших дошкільників. На відміну від попередніх груп, даних дітей

об'єднує абсолютно інший якісний рівень відповідей, які характеризувалися розгорнення, повнотою і змістовністю, тобто ці дошкільники володіють умінням як виділяти окремі ознаки розглянутих моральних понять і норм (називають 3-4 смислові одиниці), розкриваючи їх зміст, так і висловлювати узагальнено концептуальні і оціночні судження. Наприклад: добра людина, це людина яка робить людям добро. Він може допомогти слабким, нікого ніколи не ображає, ділиться тим, що у нього є». Однак, незважаючи на розгорнення відповідей дітей даної групи, нами відзначене деяке збіднення понять (перераховуються весь час одні і ті ж 2-3 ознаки), повторюється деякий усереднений набір оцінок, що ще раз доводить недостатньо організовану роботу з моральному освіти дошкільників в ЗДО. Для даної групи випробовуваних є так само характерним готовність до надання вербальної допомоги персонажам казки, при цьому діти в більшості випадків виявляють досить високий рівень творчості при виборі форм поведінки в запропонованих проблемних ситуаціях.

У другій серії діагностики відзначається здатність цих дітей не тільки правильно систематизувати малюнки, а й обґрунтовувати свій вибір, а також вміння вивести узагальнене правило поведінки (а в деяких випадках і норму): «Хлопчик впав в калюжу, а діти сміються. Вони чинять недобре, тому що не можна сміятися, коли іншій людині погано. На малюнку намальовано правило - не можна сміятися над тим, кому погано і потрібна допомога». Емоційні реакції, що проявляються в процесі виконання другої серії завдань, носять адекватний яскраво виражений характер і проявляються в міміці, супутніх висловлюваннях, жестах.

Таким чином, якісні та кількісні показники моральних суджень дошкільників даної групи свідчать про високий рівні сформованості їх пізнавально-когнітивної сфери моральності.

Наступна методика даного циклу («Незакінчені картинки») дозволили нам спрогнозувати найбільш ймовірну поведінку випробовуваних в реальній ситуації морального вибору. За результатами проведення даної методики

отримані дані про те, що в рішенні різних проблемних моральних ситуацій 46% дітей гіпотетично вибрали гуманні форми поведінки і проявили вербальну допомогу іншому (в двох і більш ситуаціях). Такі випробовування розуміють необхідність альтруїстичної поведінки і шукають в представлених діагностичних ситуаціях спосіб, що задовольняє насамперед інтереси іншої людини, але не ущемляє (в більшості випадків) і його власну мотивацію. При цьому слід відмітити, що кількість дошкільників, які висловили бажання надати допомогу іншій людині було максимальним в першій ситуації (84%), оскільки вона містила в собі вербальне стимулювання гуманних форм поведінки педагогом. Даний факт свідчить про знання більшістю старших дошкільників моральних норм взаємовідносин і потенційної готовності до їх дотримання. Однак, в ситуації морального вибору №3, розрахованої на самостійний вираз дошкільниками вербальної допомоги оточуючим (без стимулювання дорослим) лише 28% дітей вважали за краще варіант її рішення, що передбачає надання допомоги іншому. Це показує нестійкість у більшій частині дітей 5-6 років психологічної готовності до встановлення позитивних моральних відносин з однолітками, що свідчить про недостатню усвідомленість дошкільниками моральних норм, невмінні самостійно вибрати найбільш гуманний спосіб поведінки. В цілому слід зазначити, що за результатами проведення даної діагностики 54% дошкільників показали недостатню готовність до дієвого прояву гуманних форм поведінки. Такі діти не завжди орієнтуються у створеній ситуації і найчастіше вибирають спосіб поведінки, спрямований на їх власний добробут, невідповідний нормам моральності.

Таким чином, цикл методик, націлених на вивчення пізнавально-когнітивної сфери моральності, дозволив нам виявити основні особливості і рівень розвитку даного феномена в цілому.

Так, до першої групи увійшли 25% дітей з високим рівнем розвитку когнітивно-пізнавальної сфери моральності. Для них характерно усвідомлення системи моральних норм (аналітико-синтетичний тип),

відносна стійкість вербальних форм моральної поведінки, теоретична готовність до реалізації гуманних вчинків в реальному спілкуванні з однолітками.

Наступна група включає 40% дошкільників із середнім рівнем розвитку когнітивно-пізнавальної сфери моральності. Дані діти характеризуються конкретно-ситуативним і аморфним розумінням моральних норм, усвідомленням морального сенсу життєвих ситуацій, ситуативної здатністю вибирати вербальні форми гуманної поведінки, часткової готовністю до реальних моральних вчинків.

Низький рівень когнітивно пізнавальної сфери моральності (35% дітей) характеризується неадекватним розумінням більшості моральних правил, які не здатні обґрунтувати вербально обраний спосіб поведінки, відсутністю інтересу до моральної проблематики, теоретично не готовністю до прояву реальної моральності в своїй поведінці. Подальший цикл артпедагогічних методик був спрямований на вивчення емоційної сфери моральності старшого дошкільника.

Перша діагностика розглянутого напрямку («Колірний тест») була націлена на виявлення емоційного ставлення дітей до основних моральних понять. Нами були отримані результати, які співпадають і підтверджують дослідження Р.Р. Калініної [28]. Так, в групах експериментальних груп (ЕГ) більшість дітей також характеризується нестійким формуванням емоційного ставлення до різних моральних понять. При цьому наголошується певна одноманітність вибору усіма піддослідними колірною еквіваленту до кожного із званих дорослим моральних якостей. Так, добро все діти асоціюють з теплими кольорами спектра (жовтий, червоний, помаранчевий). Іншими словами, дошкільники вважають, що добра людина товариська, чуйна, завжди готовий допомогти. Отже, згідно з проведеною діагностикою у 100% дітей у віці 5-6 років сформовано адекватне емоційне ставлення до поняття «добрий». Подібна ж ситуація виникає і при аналізі колірною вибору дітей до поняття «злий», «брехливий». Тільки в даному

випадку вони вибирають чорний і коричневий кольори. Складніше йде справа з поняттям «чесний». Оскільки у 12% старших дошкільників відзначається неадекватна емоційне ставлення до нього. Наприклад, вони відносять чесність до негативних якостей, приписуючи йому чорний або синій кольори. На наш погляд, це відбувається внаслідок того, що в самому суспільстві відсутня чітко сформована об'єктивна позиція по відношенню до даної нормі. Так, дорослі, засуджуючи дитячу неправду, не завжди схвалюють правду. Це, в свою чергу, призводить до швидкого засвоєння дошкільниками негативного ставлення до обману і тривалого формування ставлення до чесності.

Також не цілком адекватне емоційне ставлення складається у старших дошкільників і до поняття «щедрий». Діти асоціюють його з червоним (32%), фіолетовим (18%) і синім (12%) кольорами. Інтерпретуючи колірної вибір дошкільників, ми виділяємо наступні особливості емоційного ставлення дітей до даної моральної якості: товариськість, дружелюбність і в той же час занепокоєння, емоційна напруга. Це пояснюється тим, що позитивне ставлення дорослих до даного поняття суперечить власному досвіду дитини (процес «ділення чим-небудь» пов'язаний для нього з негативними емоціями). У той час як поняття «жадібний» велика частина дітей (94%) відносять до негативних якостей, оскільки вибирають чорний і коричневий кольори.

За результатами даної діагностики можна зробити висновок про те, що у дітей відзначається наявність адекватного дихотомічного відношення до більшості моральних якостей. Певна неадекватність по відношенню до деяких моральних понять є наслідком суперечності між виховною позицією педагога та індивідуально-особистісним досвідом самого старшого дошкільника; недостатньою усвідомленістю дітьми необхідності і важливості розглянутих моральних якостей.

Друга діагностика емоційної сфери моральності («Визнач емоційний стан художнього образу») була спрямована на виявлення здібності дітей до

емоційної децентрації шляхом аналізу та інтерпретації їх малюнків (сміслового змісту і колірної колориту), виконаних після прослуховування літературного твору. Передбачалось, що дошкільник відобразить в своїй роботі певний ступінь і глибину проникнення в емоційний стан героїв і розуміння загального морального сенсу описаної ситуації. В результаті проведення даної діагностики виявилось, що низький рівень прояву досліджуваної якості характерний для дітей, які не змогли зрозуміти емоційно-морального змісту оповідання і переживань його героїв. Роботи таких випробовуваних (48%) носять поверхневий оповідальний характер, що свідчить про індиферентне ставлення автора до оцінки зображеного з моральної позиції. Іншими словами, їх малюнки характеризуються емоційно-позитивним характером зображених відносин (веселі діти і весела бабуся, тепла колірна гамма). Загальний сенс таких робіт можна виразити наступним висловом: «Бабуся рада, що діти принесли їй горіхи».

Для наступної групи дітей (45%) було характерно розуміння смислового контексту розповіді. Однак відзначено відсутність у них явно вираженої емоційної децентрації та емпатії по відношенню до персонажів оповідання. Малюнки дітей даної групи характеризувалися спокійною кольоровою гамою; на них була зображена сумна бабуся і веселі діти («Діти раді, що допомогли бабусі. Однак вона сумує, тому що у неї немає зубів і їй нема чим їсти горіхи»).

Високий рівень здатності до емоційної децентрації була характерна для дошкільників, в роботах яких яскраво виражено їх емоційно-оцінне ставлення до зображуваного і прояв співчуття по відношенню до певного персонажа літературного твору (17%). Якісні характеристики малюнків таких дітей вказують на гуманістичну спрямованість їх особистості. Так в своїх роботах особливий акцент вони зробили на образно-виразному зображенні переживань літературних персонажів (веселі діти, плаче бабуся, великі горіхи; емоційно напружена, тривожна гамма кольорів).

Наступна методика так само спрямована на вивчення особливостей проявів моральних почуттів старшого дошкільника. Першим етапом проведення даної діагностики з'явилася візуальна фіксація процесу співчуття дітей в ході прослуховування запропонованої нами казки. Так, ми відзначили, що входження в сюжет у дітей супроводжувалося застиганням в одній позі (завмиранням) або неусвідомленими діями (поклала лікоть на плече іншої дитини). У міру розвитку сюжету у 30% дітей з'явилося більше співпереживання: індивідуальні особливості емоційної поведінки стали ідентичними станом персонажів, проявилася так зване «дієве співпереживання» в різних епізодах казки (зміна міміки, скрикування, вираз жалю). Таким чином, на основі проведених спостережень виявлено, що 69% дітей виявляють адекватний емоційно-моральний відгук, емпатичні реакції при прослуховуванні казки. Однак деякі діти (Рома Г., Діма С.) реагують неадекватно (сміються, коли хлопчик жорстоко проганяє свою маму); а у 25% випробовуваних взагалі не виявлено будь-яких елементів емоційної поведінки при прослуховуванні казки. Даний факт пояснюється дослідженнями Л.П. Стрілецької та О.В. Запорожця. Вони вважають, що «у деяких дітей одне прослуховування художніх творів ще не викликає співпереживання. Їм необхідно відтворити сюжет твору в формі експериментального сценарію і театралізованого дійства» [25,61].

Таким чином, емоційна співучасть дітей у подіях казки ще не дає можливості оцінити в повній мірі змістовну сторону і спрямованість моральних переживань кожної дитини. З метою більш глибокого їх вивчення ми спробували наблизити дошкільників до персонажів казки.

Так, у другій серії діагностики кожна дитина повинна була віддати символ серця тому персонажу, який йому сподобався. Важливо відзначити, і те, що за результатами другої серії діагностики 55 дітей «віддали» своє серце зоряному хлопчикові, обґрунтовуючи свій вибір такими доказами («він красивий», «у нього є кинджал») і 45% вибрали жебрачку, пропонуючи такі аргументи («жебрачка добра», «вона краще сина»).

При проведенні третьої серії діагностики, випробовувані ставилися в ситуацію морального вибору, коли їм необхідно було вирішити від кого з героїв казки вони бажають отримати подарунок. При цьому дитині давали установку на те, що приймати подарунок можливо тільки від вподобаного персонажа. Результати проведення даної серії діагностики показують, що окрема частина дітей (36%), не дивлячись на те, що «віддали своє серце» в попередній серії діагностики жебрачці, змінили свою точку зору і вважали за краще отримати більш значимий подарунок від зоряного хлопчика. Це дозволяє стверджувати, що для даної групи дітей є характерним нестійкий прояв емпатії.

За результатами всіх трьох серій даної діагностики можна зробити висновок про те, що адекватність і стійкість моральних почуттів є характерними для 29% піддослідних. Нестабільність прояви емоційно-морального відгуку персонажам художнього твору відзначена у 57% старших дошкільників; у 14% дітей відсутній явно виражений прояв емпатії по відношенню до героїв казки.

Таким чином, цикл методик, націлених на вивчення емоційної сфери моральності, дозволив нам виявити основні особливості і рівень розвитку даного феномена в цілому.

Так, високий рівень розвитку моральних почуттів має на увазі здатність дитини реагувати на емоційний стан іншої і проявляти по відношенню до нього в залежності від ситуації адекватну емоційну емпатію (співчуття, співрадність), що характеризується стійкістю і усвідомленістю. Даними властивостями володіють 20% дітей.

Дошкільників із середнім рівнем розвитку емоційної сфери моральності виявлено 45%. Дана група характеризується адекватним реагуванням на ситуацію тільки емоційного неблагополуччя іншого і прояв по відношенню до нього ситуативного співпереживання.

Наступна група, що включає 35% дітей, відноситься до низького рівня розвитку моральних почуттів. Для таких випробовуваних є типічний

неадекватний емоційний відгук у різних ситуаціях сприйняття переживань іншої людини або відсутність явно вираженого прояву емпатії по відношенню до іншого.

Важливо відзначити і те, що зіставлення результатів дітей даної групи з їх когнітивними показниками, дозволило виявити таку закономірність: емоційно-моральний відгук виникає тільки при умові високого розвитку когнітивно-пізнавальної сфери моральності, тобто перш ніж відчутти, дитина повинна зрозуміти моральний контекст ситуації, співвідносити її з наявною індивідуальною системою моральних норм і уявлень.

Останній, третій цикл артпедагогічних методик був спрямований на вивчення особливостей практично-діяльній сфери моральності старшого дошкільника. Специфіку і спрямованість реальної моральної поведінки в ситуаціях вільного морального вибору ми вивчали за допомогою методики, запропонованої О.В. Запорожцем.

За результатами її проведення виявлено, що самостійно надають допомогу незнайомій людині (відсутньому в даному приміщенні) лише 15% дітей. Настільки малий відсоток дітей, які виявили дієву моральність по відношенню до незнайомої людини, пояснюється дослідженнями Т.П. Гаврилової: «Для дитини - дошкільника характерна конкретність мислення, тобто він допомагає тій людині, страждання якого наочно бачить» [16]. У наступних серіях, також спрямованих на вивчення поведінкової сфери моральності, діти показали наступні результати: самостійне здійснення допомоги дитині молодшого віку - 20% дітей, однолітка - 25%; виникнення дієвого прояву моральності в результаті використання стимулюючих висловлювань експериментатора - по 55% дітей у кожній серії; відмова від надання допомоги іншому - 20% дітей (у 2 серії) та 25% дітей (у третій серії). При цьому спостерігається наступна закономірність: діти, що володіють високим рівнем розвитку пізнавально-когнітивної та емоційної сфери моральності (20%) здійснюють реальну допомогу у всіх трьох серіях даного

експерименту, тобто у них проявляється висока стійкість і дієвість реальних моральних проявів.

За результатами методики, націленої на вивчення поведінкової сфери моральності, нами були виділені такі рівні її прояву. До першої групи увійшли дошкільники з високими показниками реальної моральної поведінки, який проявляється у формі стійкого сприяння іншому (15% дітей). Вони швидко виявляли труднощі в іншої людини, адекватно їх оцінювали, пропонували свою допомогу. Друга група - діти з середніми показниками прояви реальної моральної поведінки, що виражається у формі співпереживання і вербальної допомоги іншому (50% випробовуваних). Вони також швидко помічали труднощі, що виникли в іншого і, відгукувалися на них, звертали увагу інших присутніх на його неблагополуччя, надавали в основному вербальну допомогу. У третю групу були включені діти з низьким показником поведінкової сфери моральності (35%), характерним для них була відсутність сприяння іншому в подоланні його труднощів, відмова на пропозицію експериментатора допомогти іншому.

Таким чином, констатувальний етап дослідження, що включає діагностичні методики, спрямовані на вивчення пізнавально-когнітивної, емоційної і практично-діяльній сфер моральності, дозволив вивчити особливості гуманних проявів дітей старшого дошкільного віку в процесі різних видів художньої діяльності.

Кількісні результати констатувального етапу експерименту відображені нами в таблиці 3.

Таблиця 3

**Результати констатувального експерименту в експериментальні та контрольній груп, у %**

Рівні	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Пізнавально-когнітивна сфера	25	25	40	40,5	35	35
Емоційна сфера	20	19	45	46	35	33
Практично-діяльніска сфера	15	14,5	50	49	35	34,5
Загальний рівень морального розвитку	20	19,5	45	45,2	35	34,2

В результаті обробки і аналізу даних в ході здійснення артпедагогічного комплексу діагностик були зроблені наступні висновки:

- у більшості дошкільників виявлено асинхронія процесу морального розвитку;
- основні недоліки в плані моральної вихованості дітей 5-6 років зводяться, в основному, до того, що уявлення про мораль у більшій частині дітей носять розмитий конкретно-ситуативний характер і характеризується моральною основою щодо себе і аморальної відносно оточуючих; моральні почуття відзначені тільки в ситуаціях емоційного неблагополуччя іншого і проявляються у формі ситуативного співпереживання; реальна допомога оточуючим виявляється тільки при відповідному стимулюванні її дорослим.

Отже, в ході констатувального експерименту склалися уявлення про потенційні можливості та вікові особливості формування у дітей старшого дошкільного віку моральних основ особистості. Це визначило необхідність наукового пошуку педагогічних умов для розвитку і гармонізації моральної сфери дитини: від здатності «розкодувати» моральний зміст творів мистецтва

до формування та усвідомлення морального ставлення до оточуючого, що, на наш погляд, стає можливим шляхом створення і реалізації представленої нами артпедагогічної моделі.

## **2.2. Зміст дослідно - експериментальної роботи щодо впровадження артпедагогіки в процесі морального виховання дітей 5-6 років**

Розглянуті в першому розділі теоретичні положення про своєрідність морального розвитку дітей старшого дошкільного віку та потенційні можливості артпедагогіки у формуванні їх моральності, а також аналіз отриманих в під час констатувального експерименту результатів діагностики дозволили на формувальному етапі дослідження висунути таку мету: розробити на основі структурно-технологічної моделі морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогіки педагогічні умови, що сприяють моральному вихованню дітей 5-6 років.

Реалізація цієї мети здійснюється на основі вирішення наступних завдань:

1. Створити та апробувати зміст артпедагогічної програми морального виховання дітей старшого дошкільного віку.
2. Виявити найбільш ефективні артпедагогічні умови, що дозволяють сформувати досвід гуманного поводження дітей 5-6 років.
3. Змодельовати артпедагогічну середу етичного змісту, що забезпечує стимулювання моральних проявів дітей.

Формувальний експеримент будувався з трьох етапів: теоретико-прогностичного, практико-орієнтованого і рефлексивно-творчого.

На теоретико-прогностичному етапі розроблялися зміст арт педагогічної програми морального виховання дітей старшого дошкільного віку «Творці доброго».

**Метою її стало формування пізнавально-когнітивного, емоційного і практично-діяльнісного компонентів моральності.**

**Програма спрямована на вирішення таких завдань:**

1. Розкрити дітям зміст і значення основних моральних понять, пов'язаних зі ставленням до оточуючих людей на прикладах художніх творів.
2. Розширити і збагатити систему знань дошкільників про існуючі способи гуманної взаємодії з однолітками.
3. Сприяти становленню суб'єктивного ставлення до інших дітей, формуванню взаєморозуміння.
4. Навчити етично цінних форм і моделей поведінки у відношеннях з іншими людьми.
5. Збагатити і закріпити досвід реальної моральної поведінки серед однолітків.

Теоретична модель артпедагогічної програми вибудовувалася з точки зору синергетики, семіотики і акмеології. Поняття «синергетика» близьке до поняття «виховання», в перекладі з грецької означає «сумісна дія», «співпраця». Синергетика забезпечує відновлення втрачених в процесі розвитку науки зв'язків між наукою та мистецтвом, наукою і педагогічною діяльністю. Синергетичне розуміння світу важливо для виховання, оскільки синергетичного способу мислення властиві діалогічність і комунікативність.

Такий підхід підводить теорію виховання до ідей семіотики. Коли взаємодія педагога і дитини можна розглядати як взаємодію знакових систем, яке можливе лише в разі знаходження спільної мови, доступного обом сторонам, і досягнення високого рівня порозуміння між ними. Тому в спілкуванні педагога і дитини, дошкільників між собою, на наш погляд, доцільно вживати різні художні знаки, зосереджені в мистецтві. Побудови діяльності педагога на основі пропонованої артпедагогічної програми сприяв також акмеологічний підхід, орієнтований на використання у вихованні дітей видатних досягнень людського духу, що знайшли своє відображення в художніх творах.

Новизна змісту артпедагогічної програми полягала в тому, що в відміню від більшості сучасних програм, побудованих на по елементній структурі, вона була змодельована на основі цілісного блоково-тематичної побудови єдиних кіл пізнання при різноманітності видів художньої діяльності дошкільників (поява сходинок пізнання і системи ускладнюються доміант моральної активності на кожному етапі програми). Звідси зв'язок занять логічно-доцільна, а вся програма - єдина система послідовно розвиваються тим, які розкривають основи взаємозв'язку видів художньо-моральної діяльності дітей з їх реальною життєдіяльністю.

Особливістю експериментальної програми була так само її насиченість художньо-моральними предметними підставами (артефактами), які дидактичними засобами реалізували процес морального виховання дітей. Артпедагогічна програма включала в себе п'ять етапів, які вишиковуються на основі описаної авторами в попередніх параграфах ієрархічної структурно-технологічної моделі морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогіки. Логіка їх слідування, а також методи і особливості організації дошкільників ґрунтувалися на загальнодидактичних принципах і виявлених особливостях морального розвитку дошкільників. Зазначені етапи охоплювали всі елементи пропонованої нами моделі морального розвитку старшого дошкільника. Чітке структурування змісту програми з виділенням ряду послідовних етапів дозволило інтегрувати зміст за наступними розділами:

**1 етап. Художнє сприйняття змістовно-тематичного зрізу твору:**

1 розділ. Азбука гуманного поведінки очима письменників;

2 розділ. Інтерпретаційні робота з літературними творами.

**2 етап. Індивідуальне образотворче мистецтво:**

3 розділ. Літературні герої очима дошкільників;

4 розділ. Навколишній і мій внутрішній світ в малюнках.

**3 етап. Колективна робота зі створеними дітьми художніми образами:**

5 розділ. Азбука моральності очима однолітків;

6 розділ. Імпровізаційна робота з малюнками.

**4 етап. Артпедагогічні гри:**

1 розділ. Азбука поведінки літературних героїв в етюдах та іграх-драматизаціях;

2 розділ. Вчуся жити в світі за законами гуманності.

**5 етап. Спільна художня творчість дітей:**

1 розділ. Спільне рішення і візуалізація моральних проблем колективу;

2 розділ. Життя дане на добрі справи.

В основі функціонування кожного розділу лежало кілька ключових тем, які на кожному етапі програми набували нового змісту, стимулюючи прояв різних видів художньо-моральної активності дітей. Внаслідок цього дошкільник від одиничних фактів (арт-подій) шляхом індукції поступово переходив до їх осмислення, інтерпретації, обігрування і практичної реалізації в процесі власної життєдіяльності. Нами були розроблені такі теми, що входять в зміст кожного етапу артпедагогічної програми:

Тема 1. Полярні моральні якості художніх персонажів.

Тема 2. Як визначити доброго художнього персонажа.

Тема 3. Чуйність і допомога героям художніх творів.

Тема 4. Як впливає поведінка художніх персонажів на ставлення до них інших героїв.

Тема 5. Дружба художніх персонажів.

Тема 6. Самотність і сварки художніх персонажів.

Тема 7. Аналіз морального сенсу художніх творів.

Тема 8. Елементарне експериментування з художнім матеріалом.

Тема 9. Рішення художньо-етичних завдань.

Тема 10. Художні персонажі і реальність.

Тема 11. Правила поведінки в групі.

Таким чином, змістовний аспект програми, представляючи собою цілісний артпедагогічний механізм формування досвіду гуманної поведінки старшого дошкільника, вибудовувався по спіральовій структурі: від знайомства зі способами моральної поведінки, відбитими в мистецтві до їх самостійної творчої реалізації в реальних життєвих ситуаціях.

2 етап формувального експерименту - практико-орієнтований. Метою якого стала апробація змісту програми «Творці доброго» і визначення особливостей морального розвитку старших дошкільників в ході її реалізації.

Практична реалізація проходила в ЗДО №108 і складалася з п'яти послідовних етапів.

Так, перший етап (художнє сприйняття змістовно тематичного зрізу твору) був спрямований на введення дитини в сферу моральних відносин героїв дитячих літературних творів, їх осмислення, інтерпретацію і співвіднесення з індивідуальним моральним досвідом гуманістичної поведінки. Він був представлений двома розділами артпедагогічної програми: «Азбука гуманного поводження очима письменників» і «Інтерпретаційна робота з літературними творами». При організації роботи по першому розділу програми нами добиралися доступні для дитячого сприйняття художні твори (казки, оповідання, вірші, прислів'я) за певною моральною тематикою (наприклад: «Полярні моральні якості художніх персонажів»), при цьому на одиничних прикладах арт-подій і артефактів з прочитаних художніх творів здійснювалася конкретизація моральних уявлень дошкільників. Крім того, що відбувається «насичення дітьми гуманістичними знаннями» про внутрішній світ інших людей, їх моральних якостях і правилах взаємодії дозволило сформулювати у дошкільників в певній логічній послідовності узагальнені знання-висновки по кожній поданій темі. Наприклад, при роботі над темою «Як впливає поведінка художніх персонажів на відношення до них інших героїв» дошкільникам були представлені наступні літературні твори: казки «Лисиця і журавель», «Чудова зірочка»; «Старий дід і внучок» (Л. Толстой) тощо. Це дало

можливість сформувати у них загальне уявлення про причинно-наслідкові зв'язки між діями художніх персонажів і відношенням до них інших літературних героїв. На основі чого нами було виділено узагальнене знання-висновок: два способи поведінки людини (агресивне і доброзичливе) призводять до різних результатів: сварок, неприємностей, самотності - в першому випадку; доброго стосунку між людьми, доброзичливого безконфліктного завершенню ситуацій, дружбу - в другому випадку». Співвідносячи дане твердження з реальною життєдіяльністю дошкільників, нами було сформульовано золоте правило гуманних відносин: стався до інших так само, як хочеш, щоб ставилися до тебе.

Однак при роботі з даного розділу авторами було відзначено, що більшість дітей спочатку проявляли пасивно-спостережну позицію, тобто вони не в змозі були самостійно осмислити і сформулювати за допомогою уточнюючих питань дорослого основну ідею художнього твору і, відповідно виділити певні знання-висновки.

Це пояснювалося, з одного боку, відсутністю у дошкільників такого роду досвіду роботи з літературними творами, з іншого боку, не сформованістю розумової операції узагальнення, що пов'язано з віковими особливостями психічного розвитку дітей 5-6 років.

Значущим показником ефективності роботи стало підвищення вербальної пізнавально-моральної активності дітей, що виражалося в прояві ними інтерес до етичних ситуацій, описаних в художніх творах, виникненні питань проблемно-морального характеру, елементарних дискусіях з ровесниками з приводу прослуханих сюжетів, бажанні ознайомитися з іншими творами на цю тему.

Другий розділ розглянутого нами етапу ( «Інтерпретаційна робота з літературними творами») стимулював активну дослідницьку діяльність дошкільників на основі сприйнятих художніх творів. Для дітей були розроблені завдання, спрямовані на зіставлення вчинків оточуючих людей і персонажів художніх творів, елементарне експериментування з художньо-

літературним матеріалом (дописування, перетворення казок), рішення літературно-художніх етичних завдань (аналітичних, оціночних, ситуацій передбачення і ситуацій морального вибору). Наприклад, одним із завдань, представлених дітям для роботи з даного розділу, стало моделювання варіативних розв'язок до казок. Нами використовувався сюжет казки «Цветик-семицветик», в якому діти представляли певний набір своїх варіантів бажань для виконання («мати багато цукерок, машин»; «стати найкрасивішою»; «щоб батьки жили вічно» і т.д.). При цьому дошкільники спільно з педагогом аналізували можливі наслідків при здійсненні кожного з бажань і ступінь задоволеності оточуючих і самого дитини від їх виконання. В результаті такого аналізу нами було сформульовано наступне твердження: тільки добру справу, спрямоване на благополуччя оточуючих, приносить радість.

Підсумком діяльності по сприйняттю і інтерпретації літературних творів стало вироблення дошкільниками спільно з педагогом зводу правил групових взаємин, які знайшли своє відображення в альбомі «Правила нашої групи». Показовим став і той факт, що діти проявляли достатній ступінь активності та ініціативи, самостійно запропонували включити туди ті правила, які були сформульовані ними на основі представлених на попередньому етапі роботи знань-висновків. На наш погляд, це свідчить про те, що в свідомості дитини складаються системи узагальнених і усвідомлених моральних уявлень, вербально представлених у формі правил-заборон і правил-дозволів. Важливим є і те, що саме на даному етапі реалізації артпедагогічної програми дитина вперше виступив в ролі правилоносія, що на нашу думку, має стимулювати дотримання їм вищезазначених норм в реальній взаємодії з оточуючими.

Таким чином, результатом першого етапу артпедагогічної програми стало формування у дітей 5-6 років емоційного ставлення до моральних понять і норм, які починають набувати для дошкільників суб'єктивну значимість, виступаючи вже в формі переконань (усвідомлених знань-

висновків). Іншим новоутворенням стало розвиток здатності дітей до висловлення розгорнутих дефінітивних і оціночних суджень морального характеру, що служить для нас показником зародження у дошкільників здатності оперувати наявною в його свідомості системою моральних знань; вдосконалення вміння співвідносити сформульовані на основі прослуханих літературних творів знання-висновки з особистісними обставинами власно життєдіяльності.

Другий етап розробленої нами програми (індивідуальна образотворча творчість) також був представлений двома розділами. В основі першого з них «Літературні герої очима дошкільників» були закладені завдання, спрямовані на конструювання моральної сутності літературних образів, знайомство з якими відбулося на попередньому етапі роботи. Однак в даному випадку нами стимулювалася емоційно оціночна моральна активність старших дошкільників. Для цього ми розробили творчі завдання етичної спрямованості до кожної з провідних тем програми. Наприклад, до теми «Чуйність і допомога літературним героям» авторами пропонувалося виконати наступні варіанти малюнків: «Як допомагають один одному герої художніх творів»; «Допоможемо Колобку втекти від Лисиці», «Як зробити, щоб Снігуронька не розтанула» (організація співчуття і допомоги казковому персонажу); «Як мені допомогли друзі», «Кому і як можу допомогти я». При цьому, як ми бачимо, здійснювався поступовий перехід від відображення ілюзорно-художніх тем до аналізу реальних життєвих ситуацій, представлених візуально-художніми засобами. Це дозволило дошкільникам, актуалізувати і реконструювати ті моральні уявлення, які були сформовані у них при роботі з літературно-художнім матеріалом.

Тому логічним було те, що об'єктами для творчого усвідомлення в наступному розділі артпедагогічної програми («Навколишній і мій внутрішній світ в малюнках») стали взаємини в групі, власні моральні переживання дитини. Дошкільникам було запропоновано кілька груп творчих завдань з даного розділу («Портрет мого друга», «Що радує і

засмучує в житті групи», «Друг пізнається в біді», «Правила поведінки в групі» тощо), однак особливий інтерес у них викликали завдання, пов'язані з художньо-моральною рефлексією, на тему «Який я?». При виконанні цього завдання, виявилось, що у більшості дітей сформовано морально-позитивне ставлення до себе і вони психологічно готові до здійснення гуманістично-орієнтованих вчинків.

В результаті розгортання даного етапу артпедагогічної роботи нами було відзначено виникнення у дошкільників яскраво проявляються морально-позитивних емоцій, пов'язаних з процесом моральної саморефлексії і осмисленням специфіки існуючих етичних відносин в дитячому колективі, результатом чого стало створення авторських творчих робіт.

Третім етапом артпедагогічної роботи передбачав створення дітьми художніх образів. Для ефективної організації діяльності за наступними розділами («Азбука моральності очима однолітків» і «Імпровізаційна робота з малюнками») нами були розроблені завдання, спрямовані на стимулювання художньо-комунікативної моральної активності старших дошкільників.

Так, при реалізації першого з описаних розділів педагог сприяв виникнення у дошкільників емоційно-сислового аналізу наявних тем системи художніх знаків, що розкриває певний етичний зміст. Наприклад, при роботі над темою «Полярні моральні якості художніх персонажів» нами були запропоновані наступні варіанти завдань для дошкільників: «Визначте, на яких роботах зображені позитивні герої, а на яких негативні. Обґрунтуйте відповідь. Придумайте назви до малюнків. Відберіть найбільш вдалі на вашу думку малюнки для альбому «Знайомство з моральними якостями людини». Важливо відмітити також, що кінцевим результатом роботи по кожній темі розділу стала систематизація та узагальнення робіт, присвячених будь-якій певній темі, в формі пересувних творчих виставок, альбомів, папок-пересувок тощо. При цьому дошкільники самостійно відбирали ті малюнки, які з їх точки зору найбільш адекватно і виразно розкривали провідні теми розділу. Дані завдання зумовили виникнення художнього діалогу між дітьми,

який був спрямований на розкриття морально-естетичної цінності продуктів творчості однолітків.

Таким чином, найважливішим підсумком цього етапу стало формування суб'єктивного ціннісного ставлення до однолітка, уміння бачити в ньому рівну особистість. Іншим значущим результатом реалізації представленої частини артпедагогічної програми з'явилися систематизація, узагальнення, коригування, нарешті, адаптація індивідуальної системи моральних уявлень кожної дитини до умов і вимог дитячого колективу.

Однак описані нами зміни характеризували, в основному, розвиток когнітивно-пізнавальної та емоційної сфери моральності старшого дошкільника. При цьому практико-діяльнісна сфера залишалась незачепленою в повній мірі.

Тому наступним етапом артпедагогічної програми з'явилися артпедагогічні ігри, коли педагог стимулював поведінкову моральну активність дітей шляхом організації їх поведінки в умовах художньо-ігрової взаємодії, при цьому гуманні прояви безпосередньо входили в рольові приписи і націлювали дитини на майбутнє реальне сприяння.

Перший розділ даного етапу («Азбука поведінки літературних героїв в етюдах і іграх-драматизація») був спрямований на розігрування дошкільниками етюдів за мотивами знайомих літературних творів (допомогою лялькового і настільного театру). Спочатку вони репродуктивно відтворювали окремі епізоди літературних творів, що відображали зміст основних тем артпедагогічної програми, виступаючи то в якості глядачів, то в якості виконавців.

Важливо відзначити, що при організації такого роду артпедагогічних ігор з дошкільниками ми прагнули також сформувати у них емоційного ставлення до власного дотримання і порушення норм поведінки в художньо-ігровій взаємодії (що в подальшому буде сприяти формуванню випереджаючої емоційної регуляції реальної поведінки з однолітками). Тому в ході розігрування етюдів за мотивами літературних творів нами

організовувався емоційно смисловий аналіз поведінки героїв і переживань самого актора.

Використання даних ігор-інсценівок дало можливість всім дошкільникам обіграти різні моделі поведінки як позитивних, так і негативних персонажів, сформуванню певне ставлення до вчинків героїв, що сприяло придбанню позитивного досвіду поведінки, виникнення бажання наслідувати своїх улюблених героїв і уникати вчинків негативного морального спрямування.

В результаті при проведенні ігор-імпровацій за сюжетами реальних життєвих ситуацій авторами було відзначено прояв поведінкової моральної активності у значній частині дошкільників, що виявлялось в прагненні дітей уявити свій спосіб вирішення реальної проблемної ситуації дитячої групи; особливої емоційності дітей при оцінці представлених моделей поведінки, бажанням відкоригувати, змінити неефективну, на думку дитини, поведінкову стратегію. Даний факт пояснюється підвищенням інтересом дошкільників до проблем, безпосередньо зачіпають їхні взаємини з однолітками.

Загальним підсумком цього етапу роботи з'явилися якісні зміни в практично - діяльній сфері моральності дошкільника. Так, у дітей завдяки практичному освоєнню накопичився власний емоційно-позитивний досвід участі в морально схвалюваних діях, розширився поведінковий репертуар, сформувалися окремі компоненти реальної моральної поведінки (прогнозування, способи моральних дій, самоконтроль).

Останнім з розроблених нами етапів артпедагогічної програми з'явився етап, який передбачає організацію практики власної гуманної поведінки старших дошкільників, формування у них реального досвіду відносин з однолітками. З цієї метою було передбачено включення в зміст артпедагогічної програми спільного образотворчого мистецтва.

Так, перший розділ представленого етапу («Спільне рішення і візуалізація моральних проблем колективу») розвертався навколо

візуальнопросторового вирішення актуальних для дошкільників моральних проблем. Для цього були розроблені творчі завдання, що містять в собі установку на виконання загального задуму, який створював передумови морального згуртування дітей, можливості для їх співпраці і прояву гуманності. Так, наприклад, дошкільникам пропонувалося намалювати «Образ доброго і злого літературного героя» (спільна послідовна форма взаємодії), «Будинок, в якому ми хотіли б жити» (підгрупові спільно-взаємодіюча форма роботи), «Дерево дружби» (спільно-індивідуальна творчість) тощо. При цьому, слід зазначити, що для того, щоб надати діяльності чітку моральну спрямованість, педагог заздалегідь попереджав дітей про те, що робота може вважатися виконаною за умови закінченості всіх її складових частин (у кожної дитини) та об'єднання їх єдиним смисловим і композиційним рішенням.

В процесі спільного виконання такого роду завдань нами було зафіксовано у більшій частині дошкільників активне прагнення до співпраці і встановлення морально-позитивних відносин творчого характеру з однолітками. Це виражалося у висловлюваннях дітей і їх вчинках (допомога ровеснику, вирішення виникаючих конфліктних ситуацій). Такі показники свідчать про те, що дані діти всім попереднім ходом реалізації артпедагогічної програми з'явилися підготовленими до вирішення подібних ситуацій. Однак окремі дошкільники все ж не змогли ефективно взаємодіяти з ровесниками. Це вказує на інтенсивний процес формування у дошкільників взаємної нормативної регуляції поведінки один одного і становлення громадської думки групи.

Підсумком реалізації даного розділу артпедагогічної програми стало формування у дітей орієнтації на загальний результат (умови взаємної залежності), становлення позиції партнера і, як наслідок, закріплення у старших дошкільників вміння кооперуватися і співпрацювати, організовувати безконфліктну, продуктивну взаємодію з однолітками на основі норм гуманності.

Останній розділ артпедагогічної програми («Життя дане на добрі справи») був присвячений організації життєвих ситуацій, що вимагають прояву моральної активності. Для цього ми прагнули надати соціальну спрямованість спільної художньої діяльності дітей: наприклад, пропонували їм наступні теми для творчості «Оформимо групу до свята»; «Організуємо виставку своїх малюнків в середній групі», «Подарунок хворому одному». При цьому взаємодія дітей один з одним організовувалося таким чином, щоб актуалізувати найважливішу для моральної свідомості проблему вільного морального вибору необхідного способу поведінки. Йдеться про те, що нами не використовувалися методи прямого стимулювання поведінки старших дошкільників, ми не примушували їх до виконання творчих робіт соціальної спрямованості.

Однак наші спостереження показали, що пропонована тематика спільної образотворчої творчості різко посилила інтерес і прагнення дошкільників до даного виду діяльності; нами не було відзначено дітей, які відмовилися б допомогти оточуючим. Дошкільники продуктивно співпрацювали один з одним, кількість конфліктів було мінімальною і вони швидко вирішувалися, оскільки вся діяльність була спрямована на загальний соціально корисний результат. Це свідчить про сформованість у старших дошкільників до цього етапу артпедагогічної програми необхідних способів гуманного взаємодії з ровесниками і соціальної мотивації, установки на прояв реальної сприяння і допомоги оточуючим.

Таким чином, даний вид художньої діяльності сприяв природному переносу здобутих, пережитих моральних знань дітей на реальні відносини з оточуючими людьми. При цьому в процесі сприяння, допомоги іншій людині вони реалізовували весь накопичений індивідуальний моральний досвід, вправлялись в практиці власного гуманного поводження в процесі повсякденної життєдіяльності.

Підводячи підсумки реалізації всіх етапів артпедагогічної програми, слід зазначити, що їх функціонування здійснювалося відповідно до описаної

структурно-технологічної моделлю морального виховання дітей старшого дошкільного віку. При цьому впроваджені нами завдання на кожному з етапів артпедагогічної роботи реально і ефективно сприяли поступовому запуску певних форм моральної активності дітей, що свідчило про функціонування пізнавально-когнітивної, емоційної і практично-діяльній сфер моральності старшого дошкільника.

### **2.3. Результати контрольного етапу експерименту**

Для отримання більш об'єктивних результатів, досягнутих в процесі систематичної роботи з дошкільниками по пропонованій артпедагогічній програмі нами був організований рефлексивно-творчий (контрольний) етап експерименту. Головним завданням якого полягала у виявленні якісних змін і загальних тенденцій розвитку когнітивно-пізнавальної, емоційної, практико-діяльній сфер моральності дітей 5-6 років. Для її вирішення використовувалися ті ж артпедагогічні методики діагностики, що і на констатувальному етапі, але із застосуванням іншого стимульного матеріалу. При цьому в основу параметрів оцінки результативності засвоєного змісту програми були покладені розроблені нами показники і критерії морального розвитку дітей старшого дошкільного віку, описані нами вище.

Так, в ході проведення методики №1 «діагностична казка з елементами проєктивної вербалізації» «авторами було виділено в ЕГ три типи випробовуваних, які відрізнялися рівнем розуміння і ставлення до основних моральним поняттям і нормам: аморфний (3%), конкретно-ситуативний (33%), аналітико-синтетичний (64%). При цьому неадекватний тип розуміння моральних понять, коли дитина мала труднощі в поясненні їх необхідності і внутрішнього сенсу, не був відмічений нами в жодного з дітей в експериментальній групі, в той час як на констатувальному етапі експерименту нами було виявлено 20% таких дітей потребує особливої уваги і той факт, що намітилося значне зниження кількості випробовуваних, віднесених нами до аморфного і конкретно-ситуативного типів. Це свідчить

про те, що у дошкільників в процесі цілеспрямованої роботи відбулося згладжування індивідуальних відмінностей в усвідомленні моральних норм і правил поведінки. Ще одним якісним показником ефективності роботи стало зміна характеру оціночних і дефінітивних моральних висловлювань дітей, які стали характеризуватися розгорненістю, змістовністю, диференційованістю і обґрунтованістю.

У другій серії діагностики ми також констатували, що значна частина випробовуваних (78% дошкільників) змогла правила і норми поведінки. У порівнянні з констатувальним експериментом дані показники збільшилися на 53%. Важливим є і зміна інтенсивності емоційних реакцій дошкільників, які проявляються в процесі візуального сприйняття зразків морально-позитивної і негативної поведінки. Вони стали носити яскраво виражений адекватний характер; розширилося число моральних ситуацій, до яких діти проявили емоційне ставлення. У контрольній групі таких істотних змін за результатами проведення методики не відбулося.

Наступна діагностика даного циклу («Незакінчені картинки») дозволила нам вивчити психологічну готовність старших дошкільників до реалізації гуманних форм поведінки в ситуаціях морального вибору. За результатами проведення даної методики нами були отримані дані, що свідчать про збільшення кількості випробовуваних (64% дітей у порівнянні з 46%), які в рішенні проблемних моральних ситуацій гіпотетично вибирали гуманні форми поведінки і проявляли вербальну допомогу іншому (в двох і більш ситуаціях). При цьому найбільш значущим для нас критерієм стала відносна стійкість самостійної вербальної поведінки, про що можна було судити по показникам сталості, однозначності, єдності відповідей на аналогічні по моральному змісту ситуації.

Таким чином, порівняльні результати описаних нами діагностичних методик до проведення з дітьми артпедагогічних занять і після цього показують, що у дошкільників значно підвищився рівень розвитку пізнавально-когнітивної сфери моральності. Так, якщо на констатувальному

етапі експерименту низькі показники розвитку даної сфери мали 35% дітей, то на контрольному етапі - лише 12%; середні - 40% і 26% дітей відповідно; високі - 25% (констатувальний експеримент) і 62% дошкільників (контрольний експеримент).

Якісні зміни пізнавально-когнітивної сфери моральності дітей 5-6 років, що відбулися під впливом систематичної роботи з ними можна сформулювати у вигляді декількох положень. Так, у дошкільників:

1) змінився тип розуміння моральних понять (від неадекватного і глобально-аморфного вони перейшли до диференційованого і аналітичного);

2) значно збагатився тезаурус моральних якостей і активний словник за рахунок оперування розгорнутими оціночними і дефінітивними моральними судженнями;

3) відзначено прояв підвищеного інтересу й уваги до світу людських відносин, почуттів, вчинків;

4) зростає інформаційна насиченість дітей знаннями про моральні прояви оточуючих людей і героїв художніх творів.

Наступна група методик дозволила нам виявити основні тенденції зміни емоційної сфери моральності старшого дошкільника. Так, в методиці «Кольоровий тест відносин» нами були отримані результати, які свідчать про те, що у більшій частині дітей (89%) сформувався адекватне емоційне ставлення до значної кількості моральних понять.

За результатами наступної діагностики емоційної сфери моральності («Визнач емоційний стан художнього образу») було виявлено, що 46% дошкільників мають здатність до емоційної децентрації, що перевищує попередні показники на 39%. Для даних дошкільників характерна певна ступінь і глибина проникнення в емоційний стан літературних героїв і розуміння загального морального сенсу описаної ситуації. Низькі показники розвитку емоційної децентрації, що виражаються у відсутності розуміння емоційно-морального змісту оповідання і переживань його героїв складають 3% від загального числа випробовуваних, що значно нижче в порівнянні з

результатами констатуючого експерименту (35% випробовуваних). Таким чином, дані показники свідчать про те, що зміст артпедагогічної програми сприяла активному розвитку гуманних почуттів дошкільників.

В ході проведення третьої діагностичної методики даного циклу («Вивчення особливостей прояву емоційно-морального відгуку дошкільника») нами було відзначено збільшення кількості випробовуваних, для яких характерна адекватність і стійкість моральних почуттів (62% дошкільників). Моральний вибір дитини став більш усвідомленим, для його обґрунтування дошкільників фіксували свою увагу на моральних якості літературних героїв. Нестабільність прояви емоційно морального відгуку персонажам художнього твору відзначена у 32% старших дошкільників.

Таким чином, на основі проведених методик, було виявлено, що низький рівень емоційної сфери моральності характерний для 4% випробовуваних, середній рівень - для 36% дітей і високий - 60%. Отже, цикл методик, націлених на вивчення емоційної сфери моральності, дозволив нам виявити ті якісні зміни, які відбулися в емоційній сфері моральності старшого дошкільника внаслідок систематичної роботи по представленій артпедагогічної програмі:

1) діти придбали здатності до емоційної децентрації, прояву співпереживання в реальних життєвих ситуаціях;

2) значно підвищилася емоційна сприйнятливність і чуйність дошкільників по відношенню до переживань літературних героїв і оточуючих людей;

3) емоційно-моральні прояви придбали більш стійкий характер, стали адекватніше і інтенсивніше;

4) від реагування на ситуації тільки емоційного неблагополуччя іншої людини дошкільники перейшли до прояву співчуття, тішитися оточуючим.

Діагностика практико-діяльній сфери моральності дітей також була проведена як на констатувальному, так і на контрольному етапі експерименту. Постановка дітей в ситуацію морального вибору показала

зміни в переважаючих формах реальної поведінки дошкільника; збільшилася кількість дітей, готових до реального сприяння в ситуації моральної колізії. Так, було виявлено, що самостійно надають допомогу незнайомій людині 25% дітей, дитині молодшого віку - 35%; дорослому - 35% і однолітку - 80% дітей. Настільки значний відсоток дошкільників, які надають допомогу своєму ровеснику, пояснюється специфікою проведеної з дітьми роботи. Так, в силу існуючих реальних умов проведення артпедагогічної програми було спрямовано на формування гуманних форм поведінки саме до свого однолітка. В цілому на даному етапі експерименту у 38% дошкільників було зафіксовано прояв високого рівня практико-діяльній сфери моральності; у 49% дітей - середнього рівня; у 18% дітей - низький.

При цьому порівняльний аналіз особливостей практико-діяльній сфери моральності дітей на констатувальному і контрольному етапах експерименту показав наступні взаємозалежності:

1) в порівнянні зі змінами, що відбулися в пізнавально-когнітивній та емоційній сферах моральності дітей, практико-діяльній сфера піддавалася найменшим змінам, що підтверджують дослідження вчених про важке регулювання саме цієї сфери моральності дошкільника;

3) розвиток поведінкового компонента відбувалося в напрямку розширення ситуацій, в яких проявляється сприяння та включення більш широкого кола людей, по відношенню до яких дитина його проявляє.

Узагальнюючи результати діагностики за всіма артпедагогічними методиками, слід відзначити, що високий рівень моральності є характерним для 53% старших дошкільників; середній - для 37%; низький - для 10% обстежуваних.

Таким чином, в результаті реалізації представленої нами артпедагогічних програми і середовища у старших дошкільників відбулися якісні зміни як в пізнавально-когнітивній, так і емоційній і практико-діяльній сферах моральності. Дане положення підтверджується порівняльним аналізом результатів:

- 1) дітей в експериментальних групах до проведення з ними систематичної роботи за даним напрямком та після цього;
- 2) в експериментальних і контрольних групах на контрольному етапі експерименту.

Зіставлення статистичних даних у контрольній та експериментальній групах знайшло відображення в таблиці 4.

Таблиця 4

**Результати констатувального експерименту в експериментальній та контрольній групах, у %**

Рівні	ЕГ	КГ
Пізнавально-когнітивна сфера	1,94	74,8
Емоційна сфера	3,6	109,3
Практично-діяльнісна сфера	0,18	49,1
Загальний рівень морального розвитку	1,3	73,6

Таким чином, результати експериментального обстеження в контрольних і експериментальних групах статистично значимо різняться. Отже, гіпотеза про якісні та кількісні зміни розвитку пізнавально-когнітивної, емоційної і практично-діяльної сфер моральності старшого дошкільника, що відбуваються в результаті включення технологічних елементів артпедагогіки в процес морального виховання експериментально підтвердилася.

## Висновки до другого розділу

Для реалізації експериментальної частини дослідження і відстеження результатів її ефективності застосовувалася комплексна артпедагогічна система діагностичних методик, що містить оригінальні художньо-діагностичні ситуації морального вибору. Це дозволило на констатувальному етапі експерименту виявити своєрідність проявів гуманності старших дошкільників на різних рівнях її функціонування.

Узагальнюючи результати первісної діагностики морального розвитку дітей, слід констатувати, що у більшій частині обстежуваних розвиток пізнавально-когнітивної сфери характеризувався наявністю недостатньо чіткої і диференційованої системи етичних знань, які носили конкретно-ситуативний характер; ускладненням в вербальному формулюванні дефінітивних і оціночних моральних суджень; нестійкістю психологічної готовності до прийняття гуманних форм поведінки в теоретичних ситуаціях морального вибору.

Особливості розвитку емоційної сфери моральності виявлялися в нерівномірному формуванні емоційного ставлення до різних моральних понять; відсутністю явно вираженої здатності до емоційної децентрації; нестабільності прояви емоційно-морального відгуку персонажам художнього твору; адекватне реагування тільки на ситуації емоційного неблагополуччя оточуючих до прояву по відношенню до них ситуативного співпереживання. Практично-діяльнісна сфера моральності характеризувалася нестійкістю реальної моральної поведінки і недостатньою ініціативністю дитини у виборі гуманних форм поведінки, які виражалися переважно у вербальній допомозі оточуючим.

З метою вдосконалення основних параметрів морального розвитку дітей старшого дошкільного віку на формувальному етапі експерименту була визначена програма дослідно-експериментальної роботи-«Творці доброго». У процесі здійснення кожного з п'яти етапів даної програми була виявлена

залежність між вмістом основних форм художньої діяльності дошкільників і їх моральної активності.

В ході реалізації формувального етапу експерименту були відмічені позитивні якісні перетворення і збільшення доміантних показників функціонування пізнавально-когнітивної, емоційної і практично-діяльної сфер моральності дітей 5-6 років. Так, відбувалося насичення дошкільників моральною інформацією; у них значно покращилося розуміння моральних норм і понять, з'явилося вміння користуватися вербальними дефінітивними і оціночними моральними судженнями, сформувалася здатність до емоційної децентрації і здійсненню теоретичного вибору моральних способів поведінки. Відносини між дітьми придбали моральну спрямованість, виникли моральні мотиви вчинків і дій, відзначені інтенсивні і адекватні гуманні почуття до однолітків; стійкі альтруїстичні форми реальної поведінки (сприяння, взаємодопомога); відбулося підвищення морального змісту спілкування між дошкільниками.

Результати контрольного етапу експерименту, що виразилися в якісних та кількісних характеристиках, свідчать про достатньо високий рівень морального розвитку здебільшого старших дошкільників в експериментальних групах. Загальними показниками цього є: точність, об'єктивність і високий ступінь усвідомлення дітьми системи моральних знань про норми і правила, що регулюють способи міжособистісних відносин; дієвість моральних уявлень; інтенсивність і адекватність емоційно-морального відгуку, здатність до емоційної децентрації, збільшення частки свідомості, автономності та стійкості моральних вчинків в ситуаціях вільного вибору, стабільність прояву гуманності в діяльності і спілкуванні дітей.

Отже, проведений експеримент підтвердив висунуті нами положення про те, що ефективність процесу морального виховання дітей старшого дошкільного віку залежить від включення в цей процес змісту, технологічних елементів артпедагогіки етичного змісту.

## ВИСНОВКИ

Постановка і дослідження проблеми морального виховання сучасного дошкільника засобами артпедагогіки обумовлені глибокими соціально-культурними змінами в житті українського суспільства, переосмислення існуючої системи цінностей і сучасними вимогами до особистості юного громадянина.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми у філософській, психологічній та педагогічній літературі дозволив констатувати, що мистецтво і моральність як складне соціокультурне явища мають значну кількість точок східних компонентів; тому вони здатні до взаємовпливу і взаємодоповненню. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання формуючого впливу артпедагогіки як сучасної технології виховання, заснованої на інтегративному застосуванні з метою педагогічного впливу на особистість дитини різних видів мистецтва і форм художньої діяльності дітей.

Однак нам вдалося виявити, що основна увага приділялася в основному вивченню ролі артпедагогіки в сфері спеціальної освіти. Педагогічна технологія артпедагогіки як засіб морального виховання не входила в контекст досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених. Тому в нашому дослідженні були визначені теоретичні основи, методи і умови включення артпедагогіки в структуру, зміст і технологію процесу виховання гуманності старшого дошкільника, які знайшли відображення в структурно-технологічній моделі морального виховання старших дошкільників засобами артпедагогіки. Вона являє собою структуровані в певній логічній послідовності види художньої діяльності дітей (художнє сприйняття, індивідуальна образотворча творчість, колективна робота зі створеними художніми образами, артпедагогічні гри, спільне образотворче мистецтво), що сприяють прояву різних видів моральної активності (морально-пізнавальної, емоційно-оцінної, художньо комунікативної, поведінкової), які відображають ступінь функціонування когнітивно-пізнавальної, емоційної і

практично-діяльній сфер моральності дітей 5-6 років. Наслідком цього, як показала дослідно-експериментальна робота, були якісні зміни кожної з трьох сфер моральності старшого дошкільника через візуально-образну реконструкцію (осмислення, пошук нових форм і збагачення) змісту його досвіду почуттів і поведінки.

Теоретичні ідеї та положення були акумульовані і в розробці методичної частини дослідження, загальна характеристика якої зводиться до наступного: змістом кожного виду художньої діяльності дітей є спеціально розроблені різнохарактерні артпедагогічні ситуації (теоретичні, проблемно-пошукові, вербальні, практичні, ситуації художнього діалогу, реальні проблемні ситуації вільного морального вибору), кожна з яких відповідно сприяє певному рівню «входження» в «художньо-моральну реальність».

Представлена система розвитку моральних проявів старшого дошкільника засобами артпедагогіки знайшла відображення в змісті артпедагогічної програми «Творці доброго», складеної на основі цілісної блоково-тематичної побудови єдиних кіл пізнання при різноманітні видів художньої діяльності дошкільників.

Описані напрямки артпедагогічної роботи з морального виховання старших дошкільників стали основою дослідно-експериментальної роботи.

Проведений експеримент підтвердив висунуті нами положення про те, що ефективність процесу морального виховання дітей старшого дошкільного віку залежить від включення в цей процес змісту, технологічних елементів артпедагогіки. До показників результативності процесу морального виховання засобами артпедагогіки нами віднесені: 1) насиченість дітей моральною інформацією, становлення суб'єктивної значущості етичних цінностей; 2) інтенсивність адекватного морально-емоційного відгуку; 3) автономність і стійкість гуманних форм поведінки.

Отримані дані дослідження дозволили сформулювати загальні висновки про умови здійснення артпедагогічного впливу на особистість старшого дошкільника в процесі морального виховання в ЗДО, які

представляють собою спрямовану сукупність всіх і кожного структурного компонента основних видів художньої діяльності дошкільника на моральний результат:

- збагачення змісту видів художньої діяльності ситуаціями морального вибору;

- моделювання різних варіантів форм творчих об'єднань дошкільників з високим рівнем їх взаємодії, спрямованих на встановлення гуманних відносин дітей один з одним;

- організація процесу роботи з художніми образами, створеними іншими людьми або самою дитиною;

- надання результатів (продуктів) творчості дошкільника соціальної значущості, суспільної корисності.

Необхідно відзначити, що проведене дослідження не претендує на повне, остаточне і всебічне вирішення всього комплексу проблем, пов'язаних з організацією процесу морального виховання старшого дошкільника засобами артпедагогіки. На нашу думку, потребують подальшого дослідженні проблеми вивчення формувального потенціалу артпедагогіки в становленні ціннісних орієнтацій особистості, розвитку її самосвідомості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Харитоновна С. Безцінний порадник для батьків майбутніх школярів / С.Харитоновна. - Київ : Шкільний світ, 2009. - 120 с.
2. Абетка чеснот української дитини: практико-орієнтований збірник методичних матеріалів / авт.-упор. Л.В. Калуська. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 136 с.
3. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – [2-е изд.]. – Москва : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 461 с.
4. Амонашвили Ш. А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики / Шалва Александрович Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с. 124
5. Андреев Є. М. Новая социальная реальность: методологические проблемы интегративного социально-философского и социологического анализа. Общество и право. 2009. № 5 (27). С. 13–20.
6. Антонюк Т. Дитина - дзеркало сім'ї / Т. Антонюк // Шкільний світ. - 2011. - №2. - С. 1-3. 10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. - Київ : Либідь, 2003. - 344 с.
7. Армер Е. В. Картина мира и картина социальной реальности: социальноконструктивистский поход. Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 24–27.
8. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре : [монограф.] / Любовь Викторовна Артемова. — К. : Выща школа, 1988. — 160 с.
9. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. Учеб. для студ. серед и высш. учеб. заведений / Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н, Добровольская Т.А. – М.: Академия, 2001. – 247с.

10. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / Наук. кер. та заг. Ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с. 3.
11. Барвисте життя: хрестоматія для читання дітям дошк. віку / упоряд. Л. В. Лохвицька, Т. К. Андрющенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 340 с.
12. Басіладзе Н. В. О. Сухомлинський про підходи до виховання учнів / Назар Басіладзе // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 34–35.
13. Бех Д. І. Виховання особистості : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
14. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. — Чернівці : Букрек, 2015. — Т. 1. — 840 с.; Т. 2. — 640 с.
15. Богуш А. М. Довкілля: для дітей дошкільного віку : [метод. посіб. для вихователів дитсадків та батьків] / А. М. Богуш, В. Р. Ільченко. – Полтава : НМЦІЗО, 2003. – Ч. 2. – 76 с.
16. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.
17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
18. Бондаря В.І. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Науковий світ, 2004. – Вип. 5. – 374 с.
19. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольника. Москва: Мозаика-синтез, 2011. 298 с.
20. Впевнений старт : [програма розвитку дітей старшого дошкільного віку] / кер. проекту М. Б. Жебровський; авт. кол.: О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 104 с.
21. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; ред. В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

22. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6–361.

23. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 4. – М., 1984. 3. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу // Психолог. – 2005. – №10. – С.5–8.

24. Галян О. І. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства / Олена Іванівна Галян // Моральна свідомість та самосвідомість особистості : [монографія] / за ред. М. В. Савчина, І. М. Галяна. – Дрогобич, 2009. – С. 64–76.

25. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – Москва : Директ-Медиа Паблшинг, 2008. – 613 с.

26. Денисова О.В. Биосоциальные основания искусства в контексте коэволюционной парадигмы: дис. ... канд. фил. наук : 09.00.03. Симферополь, 2002. 206 с.

27. Деревянко Р. И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Р. И. Деревянко. – Москва, 1983. – 27 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18375.php?sphrase\\_id=209147](http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18375.php?sphrase_id=209147)

28. Дитина в дошкільні роки : [комплексна додаткова освітня програма / авт. кол. ; наук. кер. К. Л. Крутій]. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011. – 188 с. 120

29. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку: 2-ге вид., доп. і перероб. [програма з духовно-морального виховання дошкільників; навчально-методичний посібник] / Укладачі: Скрипник В. В., Сучок В. Є.; 63 ISSN 2076-586X. Вісник Черкаського університету. 2018. № 10-11 за ред. В. М. Жуковського. - Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. - 184 с.

30. Дятленко Н. М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук :

спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. М. Дятленко ; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка. – К., 2002. – 20 с.

31. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

32. Журавлики: Казки, вірші, оповідання, народні пісеньки, загадки / уклад. Г. Ю. Рогінська. – Харків : ПП «Поляков В. К.», 2005. – 384 с.; іл.

33. Заболоцька С. І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. І. Заболоцька; Нац. ун-т «Остроз. акад.». – Острог, 2013. – 20 с.

34. Зайченко І. В. С. Русова про мету завдання дошкільного виховання / І. В. Зайченко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка - Чернігів, 2009. - 184 с. - С. 4. - (Серія «Педагогічні науки», вип. 71).

35. Залізник А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Залізник ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2009. – 20 с.

36. Засенко В. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи / В. Засенко, А. Калупаєва // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: Н. Софит, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 61-63.

37. Зубрицька-Макота В. І. Психологічні умови формування уявлень про моральні норми у дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Зубрицька-Макота; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2011. – 20 с.

38. Калмикова Л.О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма: [Монографія]. – ПереяславХмельницький: ПП «СКД», 2010. – 212 с.

39. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2005. – 343 с.

40. Квашук О. В. Психологічні чинники впливу телебачення на становлення моральної свідомості молодших школярів [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Квашук Оксана Володимирівна ; Прикарпатський нац. ун-т ім. В.Стефаника. - Івано-Франківськ, 2008. - 20 с.

41. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / О. І. Кисельова ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 21 с.

42. Кір'ян М.М. Формування естетичних почуттів у майбутнього вчителя комплексом мистецтв у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Луганськ, 2005. 24 с.

43. Кондратенко Р. Метод проектів у роботі з батьками // Дошкільне виховання / Р. Кондратенко. – 2008. – № 5. – С. 11-13.

44. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: (системний підхід) / О. Л. Кононко. – Київ : Стилос, 2000. – 336с.

45. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова пси- 121 хологія» / О. Л. Кононко; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 37 с.

46. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 225 с.

47. Копієвська Л. В. О. Сухомлинський про виховання моральної краси / Л. Копієвська // дошкільне виховання. – 2003. – № 9. – С. 5–6. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES 2017 Випуск 34 / Issue 34 211

48. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 368 с.

49. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: „Когито-Центр”, 2007. – 197с.

50. Кошелева А. Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии. Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 25–38. 1

51. Кошелівська О. І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / О. І. Кошелівська ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

52. Криничка. Зб. творів для читання наймолодшим / упоряд.: Л. А. Грицюк, М. І. Каратаєва. – 2-ге вид. зі змін. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 128 с.

53. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування : [навч. посіб.] / В. А. Кручек. – К. : ДАКККіМ, 2010. – 273 с.

54. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : [монограф.] / Віра Ульянівна Кузьменко. – К. : НПУ, 2005. – 354 с.

55. Куниченко, О. В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Куниченко Ольга Владимировна – Волгоград, 2015. - 223 с.

56. Кушнір В.М.Поліщук О.В. Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків при підготовці дитини до школи // Zarządzanie

wielokulturowym potencjałem społecznym. – Poznań Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 2016. – S. 149-156

57. Ладивір С. О. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. О. Ладивір, О. П. Долинна, В. К. Котирло та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 168 с.

58. Лапченко І. О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. О. Лапченко ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.

59. Ластівки: Казки, оповідання, скоромовки : [хрестоматія для позакласного читання] / уклад. Г. Ю. Рогінська. – Харків: Ранок-НТ, 2002. – 384 с. 122

60. Лебеденко Т.А. Загальнолюдські цінності в духовному розвитку особистості / Т.А. Лебеденко // Виховна робота. - 2010. - № 10. - С. 44-47.

61. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навчальний посібник : У 3 ч. Ч. 2 / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. - Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. - 360 с.

62. Локарева Г.В. Теоретичні та методичні засади застосування художньоестетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 44 с.

63. Лохвицкая Л. В. Методический инструментарий нравственного воспитания дошкольников / Л. В. Лохвицкая // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 5. – С. 126–145.

64. Лохвицкая Л. В. Современные подходы к нравственному воспитанию дошкольников / Л. В. Лохвицкая // Современный детский сад. – 2012. – № 7. – С. 66–71.

65. Лохвицька Л. В. Дошкільна освіта: історія і сьогодення : [довідник] / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 208 с.

66. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку “Скарбниця моралі” / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 128 с.

67. Лохвицька Л. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до процесу морального виховання дітей / Л. В. Лохвицька // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 70–74.

68. Лохвицька Л. Розвивальне предметне середовище в дошкільних навчальних закладах : [навч.-метод. посіб.] / Любов Лохвицька. – К. : ТОВ Ред. газет з дошк. та поч. освіти, 2013. – 80 с. – (Бібліотека «Шкільного світу», серія “Бібліотечка програми «Дитина»”)

69. Макаренко А. С. О воспитании / Антон Семенович Макаренко ; сост. и автор вступ. статьи В. С. Хелемендик. – 2-е изд. перераб. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 415 с.

70. Мартынова Г.Ю. Психологическая коррекция в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – N 2. – С.13- 18.

71. Маслоу А.Г. Маслоу о менеджменте. / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. – 416 с.

72. Маслоу А.Г. Мотивация личности. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

73. Мої улюблені вірші / уклад.: В. І. Паронова. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1999. – 288 с.

74. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012– 2021 роки [Електронний ресурс] / Офіційний сайт. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/>

75. Нечепоренко Л.С. Методологія і ідеологія онто-нвайроментальної педагогіки (Педагогіка гармонізації ізлагоди особистостіз довкіллям). Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2003. – 208 с.

76. Омельченко І.М. Казки – нев’яучі духовні квіти народу. Комплексна казкотерапевтична програма / І.М.Омельченко, О.А.Федій. – Полтава: ПДПУ, 2005. – 54 с

77. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монограф.] / Р.В. Павелків. - Рівне : Волинські обереги, 2004. - 248 с.

78. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монограф.] / Роман Володимирович Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.

79. Петровский А. В. О психологии личности / А. В. Петровский ; ред. О. Г. Свердлов. – Москва : Знание, 1971. – 64 с.

80. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Жан Пиаже ; ред.-сост. В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – [пер. с фр.]. – Москва : Просвещение, 1994. – 659 с. 125

81. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : [навч.-метод. посіб.] / Тамара Олександрівна Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.

82. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с.

83. Прасюк І. Ф. Сучасний погляд на моральний розвиток дошкільників. Деякі поради батькам та педагогам / І. Ф. Прасюк // Дошкільний навчальний заклад. – 2014. – № 3. – С. 2–42

84. Про дошкільну освіту : Закон України. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2001. – 56 с. (С. 4–33.) 123

85. Провозюк Г. Г. Дитина – диво світу / Г. Г. Провозюк, П. І. Білоус, Г. Ф. Яцук. – Тернопіль : Мандрівець, 2001. – 72 с.

86. Разин А. А. Современная мораль и ее философские основания. Этическая мысль. 2012. № 12. С. 33–44.

87. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии».)

88. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова ; упоряд. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

89. Семчук С.І. Морально-духовне становлення особистості в контексті впливу комп'ютерних технологій // Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету №1 - 2014 – С. 221-225

90. Сидоренко О.Л. Соціальна педагогіка як наука. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2003. – 298 с.

91. Соціальний розвиток дитини (старший дошкільний вік) / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська, О. А. Козлюк, Л. І. Кузьмук. – К. : Генеза, 2013. – 88 с.

92. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. – Москва : Просвещение, 1991. – 134 с.

93. Сухопарова І. Пізнавати світ серцем і розумом. Філософія для дітей за творами Василя Сухомлинського / Ірина Сухопарова // Дошкільне виховання. – 2012. – № 5. – С. 14–15.

94. Талызина Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии / Нина Федоровна Талызина // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 157–162

95. Українська мозаїка: посібник-хрестоматія : [книга для читання в дошкільному закладі та родинному колі] / упоряд.: О. П. Долинна, О. В. Низковська, Н. І. Вакуленко, О. А. Копейкіна. – К. : АВДІ, 2008. – 376 с.: іл.

96. Українське дошкілля : [програма розвитку дитини дошкільного віку] / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.

97. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Т. С. Фасолько ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2000. – 18 с.

98. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : [навч. посіб.] / упоряд. З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко ; заг. ред. З. Н. Борисова. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.: іл.

99. Чернега Н.С. Морально-етичне виховання дітей дошкільного віку. Адаптована програма щодо моральноетичного виховання дітей дошкільного віку / Н.С. Чернега. - Сквиря: Джерело, 2009. - 40 с.

100. Эмоциональное развитие дошкольника : [учеб. пособ.] / А. Д. Кошелева, С. А. Козлова, О. А. Шаграева. – Москва : Академия, 2003. – 176 с.

